

# **Vuorovaikutuksen ja temperamentin ilmeneminen taaperoiden vertaissuhteissa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta

Varhaiskasvatuksen  
maisteriohjelma  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Lokakuu 2018  
Paula Heikkilä

Ohjaaja: Nina Sajaniemi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen</b>		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author <b>Paula Heikkilä</b>			
Työn nimi - Arbetets titel <b>Vuorovaikutuksen ja temperamentin ilmeneminen taaperoiden vertaissuhteissa</b>			
Title <b>Interaction and temperament in the relationships between toddlers</b>			
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Kasvatustiede</b>			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Nina Sajaniemi</b>		Aika - Datum - Month and year <b>lokakuu 2018</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>80 s.</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämä tutkimus on saanut alkunsa omista havainnoistani työskennellessäni varhaiskasvatuksen opettajana alle neljävuotiaiden päiväkotiryhmässä. Olen havainnut usein, miten erilaisia alle neljävuotiaat ovat keskenään ja kuinka jokaiselle taaperolle näyttää olevan huomattavan tärkeää toisten lasten seura. Olen ihmetellyt, miten taitavia monet taaperot ovat vertaisvuorovaikutuksessaan, vaikka sanavarasto on vielä paljon suppeampi kuin vanhemmilla lapsilla.</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selittää ja ymmärtää taaperoiden vertaisvuorovaikutusta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten taaperon temperamentti ilmenee lasten vertaisvuorovaikutuksessa. Tämän monimenetelmäisen tapaustutkimuksen lähdeaineisto koostuu kymmenen taaperon videoaineistosta ja taaperoiden vanhemmilta kerätystä temperamenttikyselystä. Vanhemmat arvioivat lastensa temperamenttia Taaperon temperamenttikyselyllä (Early Childhood Behavior Questionnaire). Aineistot on kerätty kahdesta 1–4 -vuotiaiden lasten ryhmästä, jotka edustavat kahta kunnallista päiväkotia pääkaupunkiseudulla. Tutkimusaineisto on kerätty osana Helsingin yliopiston LASSO-tutkimushankkeen Taaperotutkimusta.</p> <p>Videoaineistossa havaittiin 33 erillistä vuorovaikutusepisodia, jotka luokiteltiin erilaisten leikkityylien mukaan. 23 episodia sisälsi leikkiä. Kvantitatiivisen temperamenttiaineiston analyysissä käytettiin tilastollista IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmaa. Temperamentin arviointikyselyistä saadusta matriisista muodostettiin eri temperamenttipiirteitä kuvaavia summamuuttujia, joista laskettiin lapsikohtaisia ja koko matriisin keskiarvoja.</p> <p>Taaperoiden vertaisvuorovaikutus esiintyi päiväkodin vapaan toiminnan hetkissä pääosin leikkivuorovaikutuksena. Leikin ohella lasten vertaisvuorovaikutusta ilmeni niissä tilanteissa, joissa lapsi katseli toisten lasten leikkejä sivustaseuraajana tai joissa hän oli jollain tavoin vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa, esimerkiksi katseen ja/tai puheen avulla. Taaperot tekivät toisilleen paljon vuorovaikutusaloitteita, joita olivat esimerkiksi kosketus, siirtyminen kaverin viereen ja juoksuun lähteminen. Taaperolle ominainen temperamentti oli nähtävissä lasten vertaisvuorovaikutuksessa. Taaperoille erityisen ominaisena temperamenttipiirteenä näyttäytyi korkea sosiaalisuus eli halu olla toisten ihmisten kanssa. Erilaisten temperamenttipiirteiden ilmeneminen vertaisvuorovaikutuksessa osoittaa, että lasten vertaisvuorovaikutukseen vaikuttaa kielellisten ja kognitiivisten tekijöiden ohella lapsen temperamentti. Varhaiskasvatuksen opettajat hyötyisivät temperamenttitietoisesta pedagogiikan opiskelusta oppiakseen erottamaan lapsen temperamentin hänen kognitiivisesta kyvykyydestään.</p>			
Avainsanat - Nyckelord <b>vuorovaikutus, temperamentti, taapero, vertaissuhteet, varhaiskasvatus</b>			
Keywords <b>interaction, temperament, toddler, peer relationships, early childhood education</b>			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva</b>			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Paula Heikkilä			
Työn nimi - Arbetets titel Vuorovaikutuksen ja temperamentin ilmeneminen taaperoiden vertaissuhteissa			
Title Interaction and temperament in the relationships between toddlers			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Nina Sajaniemi		Aika - Datum - Month and year October 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>This study has been started with my observation in the early childhood education where I have worked as a kindergarten teacher in a group of children aged 1-3 years. I have noticed often how different the toddlers are and how important it is for a toddler to be with other children. I have been amazed how good the toddlers are in their interaction even if they have smaller vocabulary than older children.</p> <p>The aim of the study is to explain and understand the interaction between toddlers in the context of the early childhood education. Additionally, the aim of the study is to find out how the temperament of toddlers is seen in the peer relationships. In this mixed methods case study, the source material consists of video and temperament material from ten toddlers. Parents evaluated the temperament of their toddler by using the Early Childhood Behaviour Questionnaire. The material is collected from two groups of children aged 1 to 4 who represent two municipal kindergartens in the metropolitan area. The research material has been collected as part of the Toddler Research in LASSO research project at the University of Helsinki.</p> <p>33 separate interaction episodes were identified in the video material and classified according to different play modes. 23 episodes included play. The statistical IBM SPSS Statistics 24 was used for quantitative temperament analysis. Various variables describing different temperament characteristics were generated from the matrix obtained from the temperament questionnaires, calculated from the child-specific and mean matrix mean values.</p> <p>In the kindergarten the interaction between toddlers appeared mostly as playful interaction during the free activities of the day. In addition to the play, the peer interaction of toddlers emerged in those situations where a child watched other children's play from a site or where he/she was interacting with another child, by gaze and / or by speech. Toddlers made a lot of initiatives for the each other to start an interaction. The initiatives were for example touch, transition beside a friend and start to run. The temperament of the toddler was seen in the interaction between toddlers. The emergence of different temperaments in peer interaction shows that children's peer interaction is influenced by the temperament of the child alongside linguistic and cognitive factors. Early education teachers would benefit from the study of temperamental knowledge in order to distinguish the child's temperament from her cognitive ability.</p>			
Avainsanat - Nyckelord vuorovaikutus, temperamentti, taapero, vertaissuhteet, varhaiskasvatus			
Keywords interaction, temperament, toddler, peer relationships, early childhood education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

# Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	VERTAISVUOROVAIKUTUS	4
2.1	Vertaissuhteet	4
2.2	Vuorovaikutuksen kehitys	5
2.3	Taaperoiden vuorovaikutus	7
2.4	Leikin kehitys	9
2.5	Vertaisvuorovaikutuksen ja leikin tukeminen	11
3	TEMPERAMENTTI	14
3.1	Temperamentin määritelmä ja pysyvyys	14
3.2	Lapsilla ilmenevät temperamenttipiirteet	16
3.3	Temperamentin ilmeneminen vertaissuhteissa varhaiskasvatuksen kontekstissa	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
5.1	Tutkimusaineisto ja tutkimuksen kulku	22
5.2	Tutkimusmenetelmät	23
	Havainnointi	23
	Temperamentin arviointi	23
5.3	Aineiston analyysimenetelmät	25
	Monimenetelmäinen tapaustutkimus	25
	Videoaineiston analyysi	26
	Temperamenttiaineiston tilastollinen analyysi	41
6	TULOKSET	42
6.1	Taaperoiden vertaisvuorovaikutus	42
	Aktiivinen yksinleikki	42
	Aikuisen ohjaama yhteisleikki	50
	Keskustelua vertaisen ja varhaiskasvattajan kanssa	54
6.2	Temperamentin ilmeneminen vertaissuhteissa	60
	Taaperoiden temperamenttipiirteitä	60
	Temperamenttipiirteiden ilmeneminen vertaissuhteissa	65
6.3	Tulosten yhteenveto	66

7	LUOTETTAVUUS	68
8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	70
	LÄHTEET	73

## TAULUKOT

Taulukko 1. Temperamenttikyselyn (ECBQ) muuttujien määritelmät (Putnam ym. 2006) .....	25
Taulukko 2: Videoaineiston lapsikohtainen esimerkkitaulukko. ....	30
Taulukko 3: Vuorovaikutusepisodien jakautuminen eri kategorioihin tutkimuslapsilla.....	35
Taulukko 4: Temperamenttipiirteiden keskiarvot tutkimuslapsikohtaisesti .....	61

## KUVIOT

Kuvio 1. Vuorovaikutuksen 11 kategoriaa. ....	28
Kuvio 2. Esimerkki vuorovaikutusepisodin polusta. ....	34
Kuvio 3. Annan vuorovaikutusepisodin 1 polku. ....	44
Kuvio 4. Annan vuorovaikutusepisodin 5 polku. ....	45
Kuvio 5. Aapon vuorovaikutusepisodin 2 polku. ....	46
Kuvio 6. Hillan vuorovaikutusepisodin 2 polku. ....	48
Kuvio 7. Eemilin vuorovaikutusepisodin polku.....	54
Kuvio 8. Annan vuorovaikutusepisodin 2 polku. ....	56
Kuvio 9. Antonin vuorovaikutusepisodin polku. ....	58
Kuvio 10. Aapon vuorovaikutusepisodin 1 polku. ....	59

# 1 Johdanto

Viime vuosikymmeninä on niin varhaiskasvatuksen kuin muunkin opetuksen tavoitteissa painotettu lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimista. Kuitenkin yksilöllisyyden korostaminen on jossain määrin johtanut siihen, että ryhmämuotoisessa kasvatuksessa on saatettu kasvattaa lapsia enemmän joukkona yksilöitä kuin, että olisi kasvatettu ryhmää, jossa on erilaisia lapsia. Lapsen yksilöllinen huomioiminen ja yhteisöllisyyteen ohjaaminen on arjen kasvatustyössä haastava tehtävä, minkä olen todennut toimiessani 10 vuotta varhaiskasvatuksen opettajana.

Ammattini puolesta tuntui ikävältä lukea Helsingin Sanomista arvostetun lastenpsykiatrin Jari Sinkkosen kommentteja 1-2 -vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksesta. Hänen mukaansa ”laadukas varhaiskasvatus” on pelkkää sanahelinää, kun kyseessä ovat 1–2-vuotiaat lapset. Sinkkosen mukaan he eivät tarvitse kasvattamista, vaan tuttujen ja turvallisten ihmisten läheisyyttä, syliä ja lohdutusta. Lisäksi lapsilla tulisi olla aikaa ja tilaa leikkiin ja maailmaan tutustumiseen. Sinkkonen totesi sanahelinäksi myös hokeman ryhmän kehittävästä vaikutuksesta. Hänen mukaansa vertaisilla on lapsille suuri merkitys, joka kasvaa iän myötä, mutta vain harva kaksivuotias osaa puolustaa itseään ja reviiriään ryhmässä. Uhattuna olemisen ja yksin jäämisen kokemukset aiheuttavat lapselle stressiä etenkin, jos aikuisia on liian vähän tai ryhmä on liian suuri ja meluisa. (Sinkkonen 2017)

Neuropsykologian dosentti, varhaiskasvatuksen tutkija Nina Sajaniemi kommentoi Helsingin Sanomissa Suvi Vihavaisen toimittamassa artikkelissa, että päivähoitossa olevilla taaperoilla ei ole hätää. Sajaniemen oman tutkimusryhmän tutkimustulosten mukaan taaperot nauttivat vertaissuhteista ja ryhmässä olosta turvallisessa ympäristössä, joskin tarvitsevat aikuisten ohjausta. Lastenpsykiatri, Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen asiantuntija Jukka Mäkelä, kuuluu Sajaniemen tutkimusryhmään. Hänen mukaansa julkisessa keskustelussa voitaisiin hänen mielestään keskittyä siihen, että kotihoidossa olevat lapset saavat tarpeeksi ryhmäkokemuksia ja oppivat selviytymään

hankalista tilanteista omien intressien ollessa ristiriidassa toisten kanssa. (Vihavainen 2017)

Sinkkonen kuitenkin toteaa, että luonteeltaan ja temperamentiltaan jokainen lapsi on yksilö. Joku lapsi sopeutuu nopeasti uusiin tilanteisiin, ja toisen lapsen sopeutuminen vaatii aikaa ja rauhaa (Sinkkonen 2017). 1–3 -vuotiaat lapset ovat temperamentiltaan erilaisia. Osa heistä jää päiväkotiin tyytyväisenä ja alkaa saman tien touhuta iloisina toisten lasten seurassa. Osa jää päiväkotiin itkuisena kaivaten enemmänkin tutun ja turvallisen aikuisen läheisyyttä. Itse olin taaperoiässä ujo ja kovasti kiinnittynyt päiväkotiryhmäni aikuisiin, kun taas kaksossiskoni leikki reippaana rinnakkain muiden lasten kanssa. Tutkimukseni keskiössä ovat juuri nämä Sinkkonen mainitsevat pienten varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten yksilölliset erot, joita tarkastelen pienten lasten yksilöllisten temperamenttipiirteiden näkökulmasta.

Tämä tutkimus sai alkunsa omista havainnoistani työskennellessäni varhaiskasvatuksen opettajana alle neljävuotiaiden ryhmässä. Olen havainnut usein, miten erilaisia lapset ovat keskenään ja kuinka jokaiselle lapselle näyttää olevan huomattavan tärkeää toisten lasten seura. Ihmettelin myös, miten taitavia alle neljävuotiaat ovat vertaisvuorovaikutuksessaan, vaikka sanavarasto on vielä paljon suppeampi kuin vanhemmilla lapsilla. Varhaiskasvatuksen opettajan työ lasten vertaisvuorovaikutuksen edistäjänä on hyvin erilaista riippuen siitä, työskenteleekö hän nuorempien vai vanhempien lasten ryhmässä. Tarkka lapsihavainnointi mielestäni korostuu alle neljävuotiaiden ryhmässä, sillä vanhemmat lapset osaavat jo paremmin sanoittaa tekemisiään ja esimerkiksi leikkivalintojaan. Lapsihavainnoinnista tekee välillä haastavaa se, että arkisessa varhaiskasvatustilanteessa ei pysty erottamaan, onko esimerkiksi lapsen yksin leikkimiseen syynä temperamenttipiirre, esimerkiksi matala sosiaalisuus, vai se, että joku toinen lapsi on torjunut lapsen vuorovaikutusaloitteen. Näistä pohdinnoistani sain kipinän selvittää tässä tutkimuksessa kyseisiä asioita oppiakseni ymmärtämään taaperoiden vuorovaikutusta aiempaa kokonaisvaltaisemmin.



Subjekttiivisen päivähoito-oikeuden myötä melko suuri osa suomalaislapsista osallistuu jo vuoden ikäisestä lähtien ryhmämuotoiseen päivähoitoon joko päiväkodissa tai perhepäivähoidossa, jolloin lapsi saa kokemuksia vertaisryhmästä jo hyvin varhain. Munterin (2001) mukaan käsitys, etteivät alle kolmivuotiaat hyötyisi vertaissuhteistaan vähäisten sosiaalisten taitojen vuoksi, on virheellinen. Käsitys johtuu siitä, että lapsen psykologisen olemassaolon tulkitaan kehittyvän pääosin vain kahdenkeskeisissä suhteissa. Voidaan kuitenkin olettaa, että lapsen ensimmäisten kahdenkeskeisten suhteiden säätelemä dialoginen prosessi jatkuu moninaisimpiin sosiaalisiin suhteisiin. Päiväkodin ryhmää voidaan tarkastella vuorovaikutusten dynaamisena kenttänä, jota lapset yhdessä luovat ja jossa toimimalla lapsi muodostaa yksilöllisyytensä ja syventää tietämystään omasta itsestään ainutlaatuisena persoonana. Ihmisen olemassaoloon kuuluvat näin ollen sekä yksilöllinen että sosiaalinen puoli, jotka täydentävät toisiaan ja kietoutuvat toisiinsa.

Varhaiskasvatuksen alan tieteellisissä julkaisuissa on ollut esillä tarve tutkia pienten lasten päiväkotiarkea yhdistäen erilaisia tutkimusmenetelmiä ja näkökulmia (Hännikäinen & Rutanen 2013). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista on taaperoiden vuorovaikutus vertaistensa ja lapsiryhmän aikuisen kanssa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lasten vertaisvuorovaikutus on ajankohtainen tutkimusaihe siksi, että sosiaalisuuden ja sosiaalisen hyväksynnän tavoittelemisen ja arvostus on ehkä suurempaa kuin koskaan ennen (Kalliala 2008, 36). Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, millaisia temperamentti- ja taaperopiirteitä taaperoilla on ja miten ne ilmenevät edellä mainitussa vertaisvuorovaikutuksessa. Tutkimuskohteena on 10 alle neljävuotiaasta lasta, jotka edustavat kahta taaperoryhmää pääkaupunkiseudulla. Tutkimus on monimenetelmäinen tapaustutkimus, jonka aineisto koostuu tutkimuslapsista kerätystä video- ja temperamenttiaineistosta. Tutkimusaineisto on kerätty osana Helsingin yliopiston LASSO-tutkimushankkeen Taaperotutkimusta. Termillä taapero tarkoitetaan alle neljävuotiaita lapsia. Käytän termiä tässä tutkimuksessa viitatessani kyseisen ikäryhmän lapsiin.

Tutkimuksen keskeisimmät käsitteet ovat taapero, vuorovaikutus, vertaisryhmä ja temperamentti.

## 2 Vertaisvuorovaikutus

### 2.1 Vertaissuhteet

Ihmisen perustarpeisiin kuuluvat sosiaalisuus ja vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa. Jokaiselle ihmiselle on emotionaalisen hyvinvoinnin ja kognitiivisten prosessien kannalta äärimmäisen tärkeää kuulua johonkin ryhmään eli saada kokea kuuluvuuden tunnetta, jolla tarkoitetaan yksilön kokemusta osallisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa (Baumeister & Leary 1995; Hagerty 1992; Pesonen H. 2016). Vygotskyn (1978) kulttuurihistoriallisen teorian mukaan yksilön kehitys liittyy sosiaalisiin ja kulttuurisiin toimintoihin, joihin hän osallistuu muiden kanssa. Vygotskyn näkemyksen mukaan yhteinen toiminta on perusta kaikelle oppimiselle. Inhimillisen toiminnan ollessa luonteeltaan sosiaalista oppimiseen liittyy aina sosiaalinen näkökulma, joka ilmenee sekä oppimisen sisällöissä että vuorovaikutuksessa (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 11).

Lapsilla ilmenee jo varhaislapsuudessa oma vertaissuhteiden maailma (Munter 2001, 93). Vertaissuhteella tarkoitetaan yksilön vuorovaikutussuhdetta vertaistensa eli kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen osalta suunnilleen samalla tasolla olevien lasten kanssa. Vertaiset ovat yleensä ikätovereita, tavallisimmin esimerkiksi saman ikäisistä lapsista koostuva ryhmä. (Laine 2002, 13; Salmivalli, 2005, 23) Jo pienet lapset omaksuvat vertaissuhteissaan toimintamalleja, jotka kehittyvät ja moninaistuvat leikeissä ja muissa vuorovaikutussuhteissa. Tällä tavoin he rakentavat yhteisöllisessä oppimisessa tarvittavaa osaamista. (Munter 2001; Wittmer 2012)

Vertaissuhteissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa lapset tukevat toisiansa ja tutustuvat keskinäiseen kulttuuriinsa. Näissä suhteissa taaperot jäljittelevät ja jakavat merkityksiä sekä teemoja, jotka yhdistyvät leikkiin sekä kommunikoivat keskenään monipuolisilla tavoilla. Vertaistensa kanssa lapset riemuitsevat, riitelevät, solmivat ystävyys-suhteita ja kumppanuutta sekä rakentavat omaa elämisen kulttuuriaan. Lasten väliset suhteet ovat relationaalisia ja vastavuoroisia, mikä tarkoittaa, että jokainen lasten välinen suhde on laadultaan

erilainen perustuen lasten toisistaan muodostamiin aiempiin kokemuksiin. (Munter 2001; Wittmer 2012)

Vertaisryhmässä tapahtuu sosiaalista vertailua, jonka kautta lapsi oppii paljon itsestään ja muodostaa sen avulla minäkuvaansa, käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan (Salmivalli 2005). Vertaisryhmässä lapset harjoittelevat kykyä toimia toisten lasten kanssa, yhteisten kokemusten jakamista, erilaisuuden hyväksymistä sekä toisten huomioon ottamista ja auttamista. Näin ollen vertaissuhteet ovat hyvin tärkeitä sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta. Lapsuudentutkimuksen näkökulmasta vertaissuhteissa on olennaisinta niiden merkitys lapselle itselleen. Lapsuudentutkimuksessa lapsia tarkastellaan sosiaalisina toimijoina ja eri toimintatapojen hyödyntäjinä vertaiskulttuurinsa ja keskinäisten suhteittensa muodostamisessa. (Lehtinen 2009)

Myönteinen vertaissuhde edellyttää lapselta erityisesti kykyä säädellä negatiivisia tunteita. Toverisuhteen muodostamiseen vaikuttaa erityisesti se, miten lapsi säilyttää oman impulssikontrollin ja kykenee jäljittelemään toisten lasten toimintaa yhteisen leikin synnyttämiseksi. Sosiaalisen vuorovaikutuksen syy-seuraus -suhteiden ymmärtäminen on perusta myöhemmille sosiokognitiivisille valmiuksille. Epäsuosittujen lasten käyttäytymiselle on ominaista liiallinen itsekeskeisyys ja huomion liiallinen kiinnittäminen itseensä ja pyrkimys kontrolloida liikaa vuorovaikutusta. (Neitola 2011) Vertaisryhmässä jatkuvasti torjutuiksi tulevat lapset alkavat helposti pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Torjutuilla lapsilla on suurentunut riski jäädä ryhmän ulkopuolelle. Lisäksi ilman vastavuoroisia ystävyys-suhteita heillä on riski kokea yksinäisyyden tunteita ja jopa joutua kiusatuksi. (Salmivalli 2005) Vertaissuhteissa haasteita kohtaavilla lapsilla on paljon erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen ongelmia ja puutteita sosiaalisissa taidoissa (Laine 2002).

## **2.2 Vuorovaikutuksen kehitys**

Nykytutkimuksen mukaan riittävän hyvällä vuorovaikutussuhteella lapsen ja vanhempien välillä on suuri merkitys aivojen rakentumiselle ja sen myötä koko myöhemmälle kehitykselle. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapselle

syntyy pysyvä ja pitkäkestoinen tunneside eli kiintymyssuhde muutaman häntä hoitavan aikuisen, tavallisimmin äidin ja isän, kanssa. Kiintymyssuhde muodostuu ja vahvistuu yhteisten arkisten touhujen myötä. Vanhempien lisäksi vauva kiintyy myös omiin sisaruksiinsa. Lapsen kasvaessa kiintymyssuhteet muihin kuin läheisimpiin ihmisiin tulevat aiempaa tärkeämmiksi. (Mäkelä 2009, 60–62)

Katse on yksi varhaisimpia keinoja olla vuorovaikutuksessa, sillä sen avulla orientoidutaan vuorovaikutuskumppaniin. Äiti yrittää kiinnittää vauvan katseen itseensä mahdollisimman varhain, ja jo parin kolmen viikon ikäinen vauva kykenee jäljittelemään aikuisen suun liikkeitä. Vauva äänтелеe ja käyttää kehoaan kokonaisvaltaisesti. Hoitajan ja vauvan varhaiselle vuorovaikutukselle on ominaista äänelliset ainekset, joita käytetään esimerkiksi hoitotilanteissa. Näitä äänellisiä aineksia ovat esimerkiksi intensiivinen katsekontakti, vauvan kujertelut, hihkaisut ja voimakkaasti vaihtelevat intonaatiokuviot, joilla äidit kielentävät lapsen ääntelyitä esimerkiksi näin: ” Onko sinulla nälkä?” (Klippi 2005) Ensimmäisen ikävuoden aikana vauva oppii vanhempiensa ja muiden perhejäsentensä kanssa kehon, katseen ja ääntelyn kommunikoivan vuorottelun, tilanteiden yhteisen säätelyn ja yhteisen huomion jakamisen. Vauvan ja hänen kumppaninsa vastavuoroisesta jäljittelystä muodostuu keino, jonka avulla vuorovaikutus aloitetaan ja sitä pidetään yllä. (Munter 2001)

Lapsi alkaa käyttää eleitä noin puolen vuoden iässä, ja eleiden käyttö etenee ennakoitujen vaiheiden kautta. Ensimmäisiä eleitä ovat näyttäminen, antaminen ja osoittaminen, joita lapsi alkaa käyttää noin 10 kuukauden iässä (Capone & McGregor 2004). Osoittaminen ennakoi ensimmäisiä sanoja. Lapsi osoittaa ympäristön esineitä ja tapahtumia, ja hoitaja nimeää niitä. Esimerkiksi lapsen osoittaessa auton ovea hoitaja voi tulkita osoituksen pyynnöksi avata auton ovi. Lapsi voi käyttää sekä protoimperatiivista että protodeklaratiivista osoittamista. Protoimperatiivinen osoittaminen tarkoittaa toisen ihmisen hyödyntämistä esineiden saamiseen ja protodeklaratiivinen osoittaminen muiden ihmisten huomion suuntaamista esineeseen osoittamisen avulla. (Klippi 2005, 38) Ensimmäisen ikävuoden lopussa lapsi osaa jo tunnistaa ja ilmaista erilaisia tunteita monipuolisesti sekä säädellä vuorovaikutustaan seuraamalla toisen

katseen tai sormen osoittamaa kohdetta sekä omaa tunnetilaansa (Silvén 2006, 117).

Monaco ja Pontecorvo (2010) tutkivat 20 - 40 kuukautta vanhojen taaperoiden vuorovaikutusta italialaisessa päivähoidossa. Monacon ja Pontecorvon mukaan taaperoilla on kyky muodostaa monimutkaisia vuorovaikutusrakenteita, jotka perustuvat vuorovaikutuksen eri tasoihin ja monimuotoisiin kommunikatiivisiin rekistereihin (lingvistinen-verbaalinen versus kehollinen-fyysinen). Toisen ikävuoden loppuun mennessä taaperot osaavat muodostaa implisiittisiä intersubjektiivisiä sopimuksia siitä, miten he rakentavat yhdessä vastavuoroista vuorovaikutusta ja organisoivat osallisuuttaan sekä muokkaavat vuorovaikutusta. Taaperoiden vuorovaikutuksessa keskeinen tekijä on kehonkieli eleineen ja ilmeineen. Myös lapsen sijainnilla, eli miten lähellä lapsi on vuorovaikutustilanteessa toisia ihmisiä, on suuri merkitys. (Monaco & Pontecorvo 2010). Onnistunut vuorovaikutus edellyttää lasta ymmärtävää tulkintaa. Myös aloitteet eli jonkin asian esille ottamiset ovat olennaisia vuorovaikutuksen elementtejä. Aloite saattaa olla esimerkiksi kysymys, kehoitus, kielto tai aloitteen jatkaminen. (Mäkinen 2002)

### **2.3 Taaperoiden vuorovaikutus**

Monacon ja Pontecorvo (2010) tutkivat taaperoiden vuorovaikutustaitoja ja analysoivat taaperoiden vuorovaikutukseen kuuluvaa vuoronvaihtoa Goodwinin (1986) osallisuuden viitekehyksen mukaan. He luokittelivat taaperoiden vuorovaikutukseen liittyviä tekijät seuraavasti: vuorovaikutukseen osallistuvien keskinäinen asema, kommunikatiivisten roolien ominaisuudet ja rakentuminen, osallisuuden tason valinta, vuoron ottamisen onnistuminen ja vuorovaikutuksen rakentaminen. Vuorovaikutukseen osallistuvien asemalla tarkoitetaan, miten vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat ilmentävät kehoillaan ja sijainnillaan aikomustaan kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa. Eräs kommunikatiivinen rooli on ”yleisö” eli lapsi, joka on lähellä kaveriaan, ja joka seuraa katseellaan vertaisensa toimintaa liittymättä kuitenkaan itse siihen. Tässä tutkimuksessa käytän tällaisesta lapsesta termiä ”sivustaseurailija”. Holkeri-Rinkisen (2009,

208) mukaan lapset osallistuvat leikkiin kukin omalla tavallaan: osa aktiivisina toimijoina ja osa enemmänkin sivusta seuraajina.

Kronqvist (2004) tutki väitöstutkimuksessaan pienten lasten yhteistoimintaa, sen rakentumista ja kehittymistä päiväkodin lapsiryhmissä tapahtuvissa spontaaneissa leikki-tilanteissa. Tutkimuksessa ilmeni, että lapset tekivät sekä runsaasti aloitteita että antoivat paljon vastauksia. Kronqvistin mukaan aloitteet ja vastaukset muodostavat yhteistoiminnan kehittymisen perustan, joten niitä tulisi tarkastella kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Pienten lasten aloitteille on ominaista, että aloitetta edeltää katse tai intensiivinen toisen lapsen toiminnan seuraaminen. Aloite-katse on eri asia kuin pienille lapsille tyypillinen viipyvä katse, joka ilmenee lapsen ollessa esimerkiksi väsynyt. Aloite-katse on usein yhteydessä toisen lapsen pitelemään esineeseen tai toimintaan, jolla on merkitystä lapselle. (Kronqvist, 2004) Pienet lapset tekevät tyypillisesti myös toisenlaisia aloitteita seuraamalla toisten lasten toimintoja. Lapsen tullessa ryhmään hän saattaa aluksi seurata passiivisesti muiden toimintaa ja tutkia esinettä tai leikkiympäristöä ennen yhteyden hakemista toisiin lapsiin. (Laine 2002)

Kronqvistin (2004) tutkimuksessa ilmeni lasten käyttävän yhteistoiminnan alussa paljon aikaa toisen lapsen toiminnan seuraamiseen. Seuraamisen avulla lapsi saa itselleen lisää aikaa tilanneanalyysiin. Leikin kehittyminen vaikuttaa edellyttävän katsomista ja toisen lapsen toiminnan seuraamista. Lapset tekevät monenlaisia aloitteita. Ne saattavat olla kutsuja ryhtyä leikkiin tai toiminnallisia ja tavoitteellisia käyttäytymismuotoja. Aloitteen tekeminen on lasten yhteistoiminnan syntymisen kannalta ratkaiseva vaihe, sillä toimintaa ei synny ilman aloitetta. Lisäksi aloitteesta riippuu, mihin suuntaan yhteinen toiminta etenee ja millaiseksi se muodostuu. Aloitetta seuraavat neuvottelut, jakaminen ja organisointi vaikuttavat osaltaan, kuinka kauan jatkuvaa, ja millaisia tavoitteita saavuttavaa toimintaa aloitteesta seuraa. Aloitteiden ohella konfliktit ovat vertaissuhteen dynamiikan kriittisiä pisteitä, sillä ne merkitsevät aina toiminnan hajoamisen uhkaa. (Kronqvist 2004)

Engdahl (2011) on tutkinut 17-24 kuukautta vanhojen taaperoiden leikkialoitteita ja heidän leikkivuorovaikutusta kunnallisen varhaiskasvatuksen kontekstissa 15 lapsen ryhmässä. Leikkialoitteet ja strategiat yhteisleikin syntymiseksi sekä leikkiin hyväksyminen ja leikin lopetus perustuivat pääosin non-verbaaliseen kommunikaatioon esimerkiksi liikkeisiin, eleihin, fyysiseen toimintaan ja kasvojen ilmeisiin. (Engdahl 2011, 1421)

## 2.4 Leikin kehitys

Lasten välistä vuorovaikutusta kuvataan usein kuvaamalla leikkiä. Leikille on tunnusomaista sosiaalisuus, vaikka leikkiä voi yksinkin. Vaikka leikin kriteerit ja niiden painotukset eroavat tutkijan mukaan, leikillä on kuitenkin ominaispiirteitä, jotka toistuvat eri määritelmissä. Nämä piirteet ovat vapaaehtoisuus, sisäinen motivaatio, tyydytys ja prosessin ensisijaisuus tuotokseen nähden. Tarkasteltaessa leikkiä vuorovaikutuksena leikki alkaa jo paljon aikaisemmin kuin lapsi osaa luoda kuvitteellisen tilanteen. Jo ensimmäinen tietoinen hymy on leikin perustaa: lapsen vastatessa hymyyn hänelle kehittyy kyky leikkiä. Se, mikä erottaa leikin ei-leikistä, on leikkiviesti. Näin ollen leikkiä saattaa olla esimerkiksi hyppääminen, kiven heittäminen ja kiinniottaminen. (Kalliala 2008, 40–41) Yhteisleikki lienee lasten ominaisin tapa ilmaista yhteenkuuluvuutta, jos ajattelemme Vygotskyn (1978b) tavoin leikin olevan lasten keskeisin tai johtavin toiminnan muoto (Hännikäinen 2006).

Leikkejä voidaan luokitella usealla eri tavalla. Iän mukaan leikin kehitysvaiheet ovat määriteltävissä vain suuntaa antavasti. (Kalliala 2008) Noin vuoden vanhana lapselle alkaa kehittyä uusia leikkimiseen liittyviä eleitä, esimerkiksi nukkea esittävän palikan laittaminen sänkyyn ja sen peitteleminen (Capone & McGregor 2004). Vuoden ikäisten lasten leikissä ”tämä on leikkiä” -viesti ilmaistaan toisille lapsille iloisilla äänillä ja kehon elollisuudella. Riemulliselle leikille on ominaista elinvoimaisuus, ilon säteileminen ja sitoutuminen. Ilman sanoja lapset muodostavat rituaalin, joka antaa leikille muodon: patja taitetaan, sillä istutaan, sitä taputetaan ja sen päällä juostaan. Yhden lapsen liikkeet saavat muutkin lapset liikkeelle ja halu leikkiä tarttuu toisiin lapsiin. (Kalliala 2008, 48) Myöhemmin lapsi alkaa käyttää esittäviä eleitä esimerkiksi siten, että lapsi esittää

linnun lentämistä, vaikka lintua ei olisi näköpiirissä. Eleet ja kieli kehittyvät rinnakkain, sillä eleet edistävät puheen ja kielen kehitystä. (Capone & McGregor 2004)

Noin puolentoista vuoden iässä lapsi seuraa toisten lasten touhuja ja leikkii heidän kanssaan rinnakkain. Puolentoista vuoden ikäisille lapsille ovat tyypillisiä leikit, joissa esimerkiksi nauretaan yhdessä, tehdään jotain vierekkäin, juostaan peräkkäin tai koputetaan samaa laatikkoa. Paralleeli eli rinnakkaisleikki kestää vain muutaman minuutin kerrallaan, jonka jälkeen lasten mielenkiinto yhteiseen touhuun loppuu, ja he palaavat tekemään hetkeksi omia juttujaan. Rinnakkaisleikissä lapsi seuraa, mitä toinen lapsi tekee, mutta lapset eivät ole vielä varsinaisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Rinnakkaisleikissä ei ole jatkuvuutta eikä juonta, mutta aikuisen avustuksella lasten välille saattaa rakentua hetkeksi pidempi vuorovaikutus. (Keltikangas-Järvinen 2012, 151–153) Rinnakkaisleikistä on tutkijoilla jopa ristiriitaisia näkemyksiä. Wittmerin (2012) mukaan taaperoiden vuorovaikutus rinnakkaisleikissä on paljon kompleksisempaa kuin mitä käsitteellä kuvataan.

Kolmannen ikävuoden aikana lapsi alkaa jo leikkiä yhden tai kahden lapsen kanssa vuorovaikutuksellisia leikkejä, joita kutsutaan interaktiivisiksi leikeiksi. Näissä leikeissä on jo juoni, ne kestävät pidempään ja leikkijöillä on leikissä oma roolinsa. Lapset voivat esimerkiksi leikkiä, että lumeen kaivettu kuoppa on kylpyamme ja lumikokkare on saippua. Kolmannen ikävuoden aikana lasten keskinäiset leikit kestävät lyhyen ajan. Tämänikäiset lapset hallitsevat positiivisen vuorovaikutuksen, mutta konflikteja he eivät vielä kykene ratkomaan. Yli kolmevuotiaat lapset osaavat jo leikkiä pitemmän aikaa yhteisten sääntöjen mukaan ja ottaa leikeissä monipuolisempia rooleja. Siihen asti roolileikit ovat olleet todellisen tilanteen matkimista. (Keltikangas-Järvinen 2012, 152–153)

Partenin (1932) tutkimus pienten lasten leikistä nähdään nykyisin merkityksellisenä perustana lapsen sosiaalisuuden kehityksen tutkimuksessa. Parten kuvasi tutkimuksessaan lapsen sosiaalisuuden kehitystä alkaen yksinleikistä ja päättyen vuorovaikutukselliseen yhteisleikkiin. Sosiaalisen leikin ensimmäisenä muotona Parten pitää yksin leikkiä, joka on 1-vuotiaille ominainen



tapa leikkiä. Seuraavassa leikkimuodossa lapsi seuraa sivusta vertaistensa leikkiä ilman tarkoitusta liittyä toisten lasten leikkiin. Sivusta seuraavan roolista lapsi siirtyy rinnakkaisleikin vaiheeseen, jossa lapsi leikkii vertaisten kanssa samaa leikkiä (jaettu leikin kohde) vierekkäin, mutta ei heidän kanssaan. Kehittynein leikin muoto on aito yhteisleikki, jossa lapsilla on yhteinen leikkitavoite. Nykyisissä leikin tutkimuksissa on kritisoitu voimakkaasti Partenin leikin kategorioita siitä, ettei lapsi etene yhdestä leikkivaiheesta toiseen. Nykykäsityksen mukaan pienten lasten leikki voi vaihdella eri leikin kategorioiden välillä. (Hughes 2010, 100–103)

Leikillisellä vuorovaikutuksella ja leikeissä ilmenevillä konflikteilla on tärkeä merkitys lapsen muodostaessa omaa arvomaailmaansa. Pálmadóttirin & Johanssonin (2015) mukaan 1–3 -vuotiaiden lasten on havaittu kokevan leikillisessä vuorovaikutuksessa kolmenlaisia arvoja, joita ovat lelujen omistamiseen, muiden hyvinvointiin ja yhteisöön kuulumiseen liittyvät arvot. Lapsen omat arvot saattavat olla ristiriidassa muiden lasten tai aikuisten arvojen suhteen. Leikkivuorovaikutuksen arvoihin liittyvät konfliktit ovat merkityksellisiä arvojen oppimistilanteita siksi, että niissä lapsi kohtaa omista arvoista eroavia arvoja ja joutuu selkiinnyttämään omia arvojaan. (Pálmadóttir & Johansson 2015)

## **2.5 Vertaisvuorovaikutuksen ja leikin tukeminen**

Voidaan olettaa, että lapset tarvitsevat tasavertaisissa vertaissuhteissa erilaisia vuorovaikutustaitoja kuin oman perhepiirin sisällä (Laaksonen 2014). Ryhmällä ja hoidon jatkuvuudella on suuri merkitys lasten keskinäisten suhteiden muodostumisen ja sosiaalisten taitojen tukemisessa. Hoidon jatkuvuudella tarkoitetaan ryhmän lasten ja heitä hoitavien aikuisten tuttuutta ja pysyvyyttä jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa. Hoidon jatkuvuus mahdollistaa luottamuksellisten suhteiden muodostumisen. (Wittmer 2012) Lisäksi päiväkodissa ilmenevä läheisen ja välittömän vuorovaikutuksen arvostus kaikkien kesken vaikuttaa myönteisesti lasten vertaissuhteisiin (Kalliala 2008).

Pienten lasten vertaissuhteiden tukeminen on tärkeää, sillä vertaissuhteissa syntyvät kokemukset vaikuttavat myöhempiin vertaissuhteisiin ja lapsen kykyyn

toimia ryhmissä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. (Sajaniemi ym. 2015, 144, Wittmer 2012, 20) Varhaiskasvatuslaissa (2015) varhaiskasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi on määritelty ”*kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja ja edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä*” (Varhaiskasvatuslaki 2 a §). Lisäksi varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (2016) leikki on nimetty keskeiseksi toimintatavaksi varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtäviksi on määritelty leikin osalta esimerkiksi seuraavat tehtävät: turvata leikin edellytykset, ohjata leikkiä sopivalla tavalla ja huolehtia, että jokainen lapsi voi olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Henkilöstön tulee myös tukea lasten leikin kehittymistä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti ohjaten sitä joko leikin ulkopuolelta tai osallistumalla itse leikkiin. Henkilöstön fyysisen ja psyykkisen läsnäolon nähdään tukevan lasten välistä vuorovaikutusta ja ehkäisevän ristiriitatilanteiden syntymistä. (Opetushallitus 2016, 38–39) Nuorimpien lasten leikin ohjauksessa tärkeää on myös aikuisen aktiivinen osallisuus leikkitoverina (Kalliala 2008). Aikuisen osallistuessa leikkiin hän samalla huolehtii, ettei kukaan lapsi sulje toista pois leikistä. Suomalaistutkimuksen mukaan lapset sulkevat toisiaan pois leikistä pääosin silloin, kun aikuinen ei ole läsnä leikissä (Juutinen 2018) .

Välillä on kysytty, estääkö aikuisen aktiivisuus vuorovaikutuksessa lasten vertaisvuorovaikutuksen. Tutkimuksessa tehtyjen havaintojen mukaan ei, sillä aikuisen ollessa lähellä lasta hän oppii tunnistamaan, milloin lapsen täytyy saada leikkiä yksin tai toisten lasten kanssa. Tällainen aikuisen vetäytyminen pohjautuu havaintoihin ja eroaa täten täysin loitonemisesta, joka johtuu esimerkiksi välinpitämättömyydestä. (Kalliala 2008, 262) Aikuiselta, joka liittyy lapsen leikkiin, edellytetään ennen kaikkea sensitiivisyyttä. Sensitiivinen kasvattaja pitää yllä ja laajentaa lasten leikkiä aidon vuorovaikutuksellisesti. Responsiivinen aikuinen toimii sen mukaan, mihin lapsi on jo sitoutunut. Hän hyväksyy lapsen aloitteet ja jatkaa niiden varassa eteenpäin. (Kalliala 2008, 56; Lobman 2006) Jotta pieni lapsi voi oppia myötätuntoista ja empaattista suhtautumista toisiin lapsiin, hänen tulisi saada kokea aikuisten välittämistä sekä saada osakseen emotionaalista lohdutusta. On tärkeää, ettei lapsi joudu kokemaan olevansa yksin, ja hän voi peilata omaa hyvyyttään aikuisen kautta. (Wittmer 2012) Leikkiessään yhdessä lapset ja aikuiset jakavat ja reflektovat leikin avulla yhdessä merkityksellisiä

tunnepitoisia elämäntapahtumiaan. Tunnepitoiset leikit edellyttävät aikuiselta emotionaalista läsnäoloa ja oman toiminnan hienovireistä ohjausta aktiivisen leikkiviestinnän, lasten leikkiviestien mukailun ja näiden yhdistelmän välillä (leading by following) (Pursi, Lipponen & Sajaniemi 2018) .

### 3 Temperamentti

#### 3.1 Temperamentin määritelmä ja pysyvyys

Eri tutkijat ja koulukunnat painottavat eri asioita temperamentin määritelmässään. Yhteistä kaikille temperamenttiteorioille on, että temperamentti määritellään ihmisen yksilölliseksi tavaksi toimia tai ihmisten väliseksi eroiksi toimintatyyleissä. Temperamentti on käyttäytymiseen tai reagoimiseen liittyvä ominaisuus, joka vastaa kysymykseen, kuinka ihminen tekee sen, mitä tekee, esimerkiksi kuinka nopeasti ihminen hermostuu odottamiseen tai ärtyy jostain. Temperamentti ei ilmaise, mitä ja miksi ihminen tekee, sillä temperamentti ei viittaa ihmisen kyvykkyyteen tai motivaatioon. (Keltikangas-Järvinen, 2015, 36–37; Mullola 2012; Rothbart 2007)

Temperamentti on ihmisen myöhemmän persoonallisuuden perinnöllinen, biologinen perusta (Keltikangas-Järvinen, 2015; Posner, Rothbart & Sheese 2007; Rothbart 2007), johon vaikuttavat ajan kuluessa perinnöllisyyden ohella biologinen kypsyminen ja kokemukset (Rothbart 1986). Aiemmin temperamenttia pidettiin muusta persoonallisuudesta erillisenä, mutta temperamentin ja persoonallisuudenpiirteiden välillä löydetty yhtäläisyydet ovat kyseenalaistaneet käsityksen niiden erillisyydestä (McCrae ym. 2000). Persoonallisuus muodostuu temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena, joten temperamenttitutkimus eroaa käsitteellisesti persoonallisuustutkimuksesta. Temperamenttitutkimuksen tavoitteena on ymmärtää yksilöllisyyttä ja yksilöiden välisiä eroja. Persoonallisuustutkimuksen (tarkemmin kehityspsykologisen tutkimuksen) keskeinen tavoite on selittää ihmisen persoonallisuuden tai psyykkisen kehityksen lainalaisuuksia ja selvittää kaikille lapsille yhteisiä kehitysvaiheita - ja tapahtumia. (Keltikangas-Järvinen 2006, 42–44)

Temperamenttipiirteitä on nähtävissä jo vastasyntyneillä. Esimerkiksi 2-3 kuukautta vanhoilla vauvoilla on havaittu, miten he reagoivat toisen ihmisen lähestymiseen hymyllä, naurulla ja kehon liikkeillä sekä miten he osoittavat suuttumusta tai turhautumista. Pelokkuutta (käyttäytymisessä ilmenevää estyneisyyttä) on havaittu 7–10 ikäisillä vauvoilla (Rothbart 2007, 208).

Temperamenttipiirteet ovat suhteellisen pysyviä, ja iästä ja tilanteista riippumattomia (Keltikangas-Järvinen, 2015; Mullola 2012). Jopa vauvoilla temperamentin on havaittu olevan jossain määrin pysyvää yhden vuoden seurannan aikana (Casalin ym. 2012) ja vauvaiästä leikki-ikään (Putnam, Rothbart & Gartstein 2008). Kun temperamenttipiirteitä on yhdistetty temperamenttiprofiileiksi, temperamentin pysyvyys on ollut 50 – 70 % kahdesta ikävuodesta eteenpäin (Janson & Mathiesen 2008; Van Den Akker, A L ym. 2010). Myös Goldsmithin ym.(2000) mukaan temperamentissa näyttäisi olevan havaittavissa pysyvyyttä kahdesta ikävuodesta eteenpäin (Goldsmith ym. 2000). Varhaislapsuudessa ilmenevän pelokkuuden on havaittu ennustavan pelokkuutta ja matalaa aggressiota ja vihaisuus korkeampaa turhautumista ja aggressiota myöhemmin lapsuuden aikana (Rothbart 2007, 208).

Komsin (2009) pitkittäistutkimuksessa tarkasteltiin lapsen temperamentin pysyvyyttä kuuden kuukauden iästä viiden ja puolen vuoden ikään asti. Lapsen temperamenttia arvioivat hänen molemmat biologiset vanhempansa. Lisäksi tutkittiin kaksisuuntaista vaikutusta lapsen temperamentin sekä vanhemman persoonallisuuden ja stressitason välillä viiden tutkimusvuoden aikana. Tutkimuksessa havaittiin lasten temperamenttiominaisuuksien olevan kohtalaisesti tai vahvasti pysyviä vauvaiästä viiden ja puolen vuoden ikään asti. Kehityksellisiä yhteyksiä ilmeni sekä myönteiseen affektiivisuuteen ja sopeutuvuuteen että negatiiviseen affektiivisuuteen liittyvien ominaisuuksien välillä. Mielenkiintoista oli, että temperamentin pysyvyys esiintyi samanlaisena molempien vanhempien arvioimana. Vauvaiästä alkaen temperamenttipiirteet yhdistyivät persoonallisuustutkimuksessa vakiintuneiksi lasten ja aikuisten persoonallisuustyyppinä vastaaviksi temperamenttityypeiksi. (Komi 2009)

Temperamentin pysyvyydestä huolimatta lapsen temperamentin kehitys on altis ympäristötekijöille, esimerkiksi vanhempien persoonallisuuspiirteille ja vanhemman stressin määrälle (Komi 2009). On esimerkiksi havaittu, että lapsen negatiivinen emotionaalisuus on yhteydessä vanhempien aikuisiän turvattomaan kiintymystyyliin ja se heijastuu lapsen turhautumisalttiutena ja pelokkuutena (Pesonen A.-K. 2004, 4). Lisäksi temperamentin ilmiä muuttuu iän myötä. Muutokset johtuvat biologisesta ja psyykkisestä kypsymisestä. Iän myötä

kulttuurin ja ympäristön odotukset sekä säätelytaitojen kehitys vaikuttavat yhä enemmän temperamentin ilmiösuun, vaikka temperamentti ei sinänsä muuttuisikaan. (Keltikangas-Järvinen, 2015, 43)

### **3.2 Lapsilla ilmenevät temperamenttipiirteet**

Temperamenttiteoriat voidaan karkeasti jaotella lapsia ja aikuisia käsitteleviin teorioihin. Aikuisia käsitteleviä teorioita ovat esimerkiksi Strelaun ja Cloningerin teoriat. Lapsia koskevia teorioita ovat Thomasin ja Chessin teoria, Bussin ja Plominin teoria, Kaganin sosiaalisen inhibition teoria sekä Rothbartin ja Derryberryn kehityopsykologinen teoria. Myös eräät emotionaalisia eroja korostavat teoriat, kuten Goldsmithin teoria, voidaan lukea lapsia käsitteleviin teorioihin. (Keltikangas-Järvinen, 2015, 46)

Jo varhaislapsuudesta lähtien lapset eroavat toisistaan temperamenttinsa suhteen. Joku lapsi saattaa olla pelokas ja itkeä kesken leikin, kun toinen lapsi nauttii rajuista leikeistä ja jännittävistä tapahtumista. (Rothbart 2007, 207) Thomas ja Chess (1977) havaitsivat tutkimuksissaan lapsilla olevan yhdeksän erilaista temperamenttipiirrettä. Piirteet ovat aktiivisuus, rytmisyys, lähestyminen tai vetäytyminen uusissa tilanteissa, sopeutuminen, vastaus- eli responsiivisuuskynnys, reaktioiden intensiivisyys tai voimakkuus, mielialan laatu, häirittevyys sekä tarkkaavuuden kesto ja sinnikkyys. Thomasin ja Chessin mukaan edellä mainituille piirteille on ominaista ryhmittäytyä kolmeksi temperamenttityypiksi, jotka ovat helppo temperamentti, hitaasti lämpenevä temperamentti ja vaikea temperamentti. (Thomas & Chess 1977)

Helpolle temperamentille on ominaista esimerkiksi biologisten toimintojen, unirytmien ja nälän, säännöllisyys, positiivinen suhtautuminen kaikkeen uutta kohtaan ja positiivinen mieliala. Hitaasti lämpenevälle temperamentille on tyypillistä melko vaisu ja negatiivinen reaktio kaikkeen uuteen ja hidas sopeutuminen uuteen asiaan. Vaikeaan temperamenttiin kuuluu biologisten toimintojen epäsäännöllisyys ja se, että ensireaktio uusissa sosiaalisissa tilanteissa on vetäytyminen, varautuneisuus ja välttäminen. (Keltikangas-Järvinen, 2015, 46–66)

Lapsia koskevista temperamenttiteorioista pidetään systemaattisimpana ja metodologisesti tarkimmin perusteltuna Bussin ja Plominin (1975) teoriaa. Teoria lukeutuu lapsiteorioihin sen ollessa kehityspsykologinen ja alkaen lapsuudesta, vaikkakin se kattaa temperamentin kehityksen vauvasta aikuisuuteen saakka. Alun perin Buss & Plomin päättelivät temperamentin muodostuvan emotionaalisuudesta, aktiivisuudesta, sosiaalisuudesta ja impulsiivisuudesta. Myöhemmin he kuitenkin poistivat piirteistä impulsiivisuuden. Tämä johtui heidän havainnostaan, että vanhempien arvioidessa lapsiaan ainoastaan emotionaalisuus, aktiivisuus ja ujous esiintyivät riittävän systemaattisesti ja johdonmukaisesti. Lisäksi impulsiivisuudelle ei havaittu riittävää perinnöllistä pohjaa. Nykyisin Bussin ja Plominin teoria tunnetaan nimellä EAS (emotionaalisuus, aktiivisuus ja sosiaalisuus). (Keltikangas-Järvinen, 2015, 71–72)

Rothbart ja Derryberry (1981) määrittelevät temperamentin yksilöllisiksi eroiksi emotionaalisessa, motorisessa ja tarkkaavaisuuteen liittyvässä reaktiivisuudessa ja itsesäätelyssä (Rothbart & Derryberry 1981). Heidän määritelmänsä yhdistää temperamentin osaksi psykofyysistä kokonaisuutta, joka luo perustan myös emotionaalisten säätelylle ja toiminnan motivaatiolle (Rothbart, Ahadi & Evans 2000). Rothbart ja Putnam (2002, 19) jakavat temperamentin kolmeen temperamenttityyliin, jotka ovat nähtävissä jo varhaislapsuudessa. Nämä tyylit ovat ulospäinsuuntautuneisuus (surgency/extraversion), negatiivinen affektiivisuus (negative affectivity) ja toiminnan ohjaus (effortful control).

Temperamenttiltaan ulospäinsuuntautunut lapsi tekee paljon lähestymisalioitteita, on aktiivinen ja positiivisesti reagoiva. Negatiivisen affektiivisuuden (negative affectivity) omaavalle lapselle on ominaista pelokkuus, surullisuus ja suuttumus. Kolmannelle temperamenttityylille, hyvin omaa toimintaansa ohjaaville lapsille, on tyypillistä hyvä itsesäätely, rakentava käyttäytyminen ristiriitatilanteissa, mukautuvuus ja pidättyväisyys. Kaikki nämä temperamenttipiirteet ovat yhteydessä kolmeen persoonallisuuspieriteeseen, jotka ovat osa persoonallisuuden viittä korkeinta piirrettä (Big Five eli viiden faktorin malli). Ulospäinsuuntautuneisuus (extraversion) on yhteydessä persoonallisuuden ulospäinsuuntautumiseen (extraversion), taipumus negatiivisiin tunteisiin

(negative affectivity) on yhteydessä neuroottisuuteen (neuroticism) ja toiminnanohjaus (effortful control) tunnollisuuteen (conscientiousness). (Rothbart 2007, 207–212)

### **3.3 Temperamentin ilmeneminen vertaissuhteissa varhaiskasvatuksen kontekstissa**

Temperamenttipiirteet, esimerkiksi sosiaalisuus, vaikuttaa välillisesti siihen, miten ympäristö suhtautuu lapseen. Hyväntuuliseen, sosiaaliseen lapseen suhtaudutaan todennäköisesti positiivisemmin kuin synkkämieliseen ja vetäytyvään lapseen. (Sanson ym. 2011, 229) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan temperamenttipiirteistä erityisesti niitä temperamenttipiirteitä, jotka ilmenevät lasten vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa, esimerkiksi sosiaalisuutta ja inhibitiota eli toisten ihmisten lähestymistä tai välttämistä.

Sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, joka tarkoittaa halua olla toisten ihmisten kanssa. Sosiaalisuus selittää sitä, kuinka merkityksellistä ihmiselle on toisten ihmisten seura ja kuinka ehdottomasti ihminen asettaa toisten kanssa yhdessäolon yksinolon edelle. Sosiaalisuus eroaa sosiaalisista taidoista siinä, että sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, mutta sosiaaliset taidot kokemuksen ja kasvatuksen kautta. Pienten lasten kohdalla sosiaalisuus ei vielä ilmene tarpeena olla koko ajan muiden ihmisten kanssa, mutta siinä, että lapsi on kiinnostunut toisista ihmisistä. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49–50) Sosiaalinen lapsi hymyilee ja ottaa kontaktia, jos aikuinen ei sitä tee sekä vastaa muiden ihmisten hymyyn. Hän menee muiden ihmisten luo ja alkaa helposti jutella vieraille aikuisille. Sosiaalinen lapsi haluaa leikkiä muiden lasten kanssa ja saa heihin nopeasti kontaktin. Yksin hän ei viihdy, vaan haluaa jatkuvasti seuraa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 37) Matalan sosiaalisuuden omaavalla lapsella on taipumus vetäytyä leikkimään yksin. Yksin leikkimisessä ei ole sinänsä mitään negatiivista, jos lapsen sosiaaliset taidot tarvittaessa riittävät muiden kanssa olemiseen. Ongelmana kuitenkin on, että tällainen lapsi saa vain vähän positiivista palautetta muilta lapsilta ja liian vähän harjoitusta sosiaalisille taidoilleen. (Keltikangas-Järvinen 2012, 61)



Kaikkiin eri temperamenttiteorioihin kuuluu temperamenttipiirre, joka koskee taipumusta lähestyä tai välttää uusia asioita. Tästä temperamenttipiirteistä tutkijat käyttävät sellaisia termejä kuin inhibitio eli lähestyminen tai välttäminen sekä sosiaalinen estyneisyys tai varautuneisuus. Joissain teorioissa tämä temperamenttipiirre tulkitaan tunteeksi, jonka uusi tilanne tai uusi ihminen herättää. Ujous on tämän inhibitio-temperamenttipiirteen osa. Ujous merkitsee, että ihminen jännittää eikä keksi sanottavaa uusissa ja yllättävissä sosiaalisissa tilanteissa. Ujous ei tarkoita sitä, ettei ihmistä kiinnostaisi muut ihmiset ja ettei hän nauttisi heidän seurastaan. (Keltikangas-Järvinen 2006; 2015) Saattaakin olla, että päiväkotiryhmissä aikuiset eivät aina huomaa vetäytyvän lapsen kontaktialoitteita (Kalliala 2008, 231).

Almas ym. (2011) tutkivat päivähoidon vaikutusta negatiivisen reaktiivisuuden ja ei-negatiivisen reaktiivisuuden omaavien lasten varovaisuuteen, sääntöjen tottelemiseen (dysregulation) ja sosiaaliseen sitoutumiseen. Sekä negatiivisen reaktiivisuuden että ei-negatiivisen reaktiivisuuden omaavat lapset oli jaettu kahteen ryhmään sen mukaan, hoidettiin lasta kotona vai päivähoidossa. Lasten vuorovaikutusta havainnoitiin heidän ollessa 24 kuukautta ja 36 kuukautta vanhoja. 24 kuukauden iässä lapsia havainnoitiin sekä päiväkodissa, jossa lapset olivat vuorovaikutuksessa itselleen tuttujen lasten kanssa, että kokeellisessa asetelmassa siten, että lapset olivat vuorovaikutuksessa itselleen vieraiden lasten kanssa. 36 kuukauden iässä havainnointi suoritettiin vain kokeellisessa asetelmassa siten, että lapset olivat vuorovaikutuksessa vain itselleen vieraiden lasten kanssa. Tutkimuksessa ilmeni, että lasten positiivinen vertaisvuorovaikutus päivähoidossa 24 kuukauden iässä ennusti negatiivisen reaktiivisuuden omaavilla lapsilla pienempää varovaisuutta vieraita lapsia kohtaan 36 kuukauden iässä. Ei-negatiivisen reaktiivisuuden omaavilla lapsilla ero ei ollut merkitsevä. Päivähoidon positiivinen vaikutus lapsen varovaisuuteen, sääntöihin ja sosiaaliseen sitoutumiseen vertaisvuorovaikutuksessa riippuu näin ollen lapsen temperamentista ja vertaisvuorovaikutuksen luonteesta päivähoidossa (Almas ym. 2011, 718–740).

Temperamenteiltaan erilaiset lapset tarvitsevat erilaista ohjausta ja tukea aikuisilta. Temperamenttiltaan aktiivinen ja sosiaalinen lapsi rakentaa itselleen

monia vuorovaikutustilanteita ja osallistuu kaikkeen mahdolliseen. Tällaisesta syntyy haasteita silloin, kun lapsi on sen verran pieni, ettei hän osaa hallita jatkuvia vuorovaikutustilanteita. Valtaosa sosiaalisista hetkistä päättyy hänen kohdallaan frustraatioon. Aktiivinen ja sosiaalinen lapsi tarvitsee sekä ohjausta että ennakoivaa rauhoittumista. Aikuisen tulee rajata hänen kontaktiensa määrää siten, että vuorovaikutusta on vain sen verran, mitä lapsi sietää. (Keltikangas-Järvinen 2012, 60–61)

Matalan sosiaalisuuden omaavan lapsen kohdalla aikuisen tulee huolehtia, että lapsi pääsee riittävästi harjoittelemaan sosiaalisia taitojaan muiden kanssa. Aikuisen tehtävänä on järjestää lapselle leikki-tilanteita ja huolehtia, että lapsi pääsee osalliseksi leikissä ja saa kokemuksen mukavasta yhdessäolosta. Ujojen lasten kohdalla on tärkeää huomioida, että lapsi saattaa haluta liittyä muiden joukkoon, mutta ei uskalla. Uusissa tilanteissa aikuinen on lapsen turvana mukana siihen asti, kunnes lapsi on kypsä jäämään tilanteeseen yksin. (Keltikangas-Järvinen 2012, 60–61) Ujoista ja syrjään vetäytyvistä lapsista voi kehittyä ympäristöön luottavaisesti suuntaavia heidän saadessa hyväksyntää ja arvostusta omalle temperamentilleen (Siren-Tiusanen 2001, 21).

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena selittää ja ymmärtää taaperoiden vertaisvuorovaikutusta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten temperamenttipiirteiden ilmenemistä vertaisvuorovaikutuksessa. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten taaperoiden vertaisvuorovaikutus ilmenee taaperoryhmän vapaan toiminnan tilanteissa päiväkodissa?
- 2) Millä tavoin temperamentti ilmenee taaperoiden vertaisvuorovaikutuksessa?

## 5 Tutkimuksen toteutus

### 5.1 Tutkimusaineisto ja tutkimuksen kulku

Tutkimuksen kohteena on 10 taaperoa, joista kuusi on poikia ja neljä tyttöä. Kaikki taaperot ovat kahdesta pääkaupunkiseudun kunnallisen päiväkodin lapsiryhmästä, jotka osallistuivat LASSO-tutkimushankkeen Taaperotutkimukseen. Tutkimuslapset valikoituvat näistä lapsiryhmistä siten, että kaikista heistä on kerättynä sekä videoaineistoa että vanhempien tekemä temperamenttiarvio, jotka täydentävät hyvin toisiaan.

Taaperotutkimus on pitkittäistutkimus, jonka aineisto on kerätty pääkaupunkiseudulla vuodesta 2012 alkaen aina vuoden 2016 loppuun saakka. Tutkimuksen videoaineisto on kerätty kuvaamalla taaperoiden päivittäisiä vuorovaikutustilanteita kahden eri päiväkodin pienten ryhmissä. Vuorovaikutustilanteita ovat videoineet LASSO-tutkimushankkeessa työskennelleet varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Videoinnit on tehty kevään 2013 ja loppuvuoden 2015 välillä. Kaikkien videoaineistossa esiintyvien lasten vanhemmilta on kysytty ja saatu lupa videoimiseen ennen kuvaamisen aloittamista. Lasten nimet on muutettu. Kuvatessani videoaineistolla esiintyvää vuorovaikutusta käytän varhaiskasvatuksen ammattilaisista nimitystä aikuinen, koska tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä eroa varhaiskasvattajien ammattikuntien välille. Lisäksi joissain videoissa ei ilmene, mikä on videolla esiintyvän aikuisen ammatti.

Tutkimus on aineistolähtöinen eli tutkittavaa ilmiötä on lähestytty videoaineiston ja temperamenttiarvioinnin pohjalta. Samalla, kun tutkimusteoria muotoutui, aineiston analyysin muoto muuttui aineistolähtöisestä teoriaohjaavaksi analyysiksi, jossa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit kietoutuvat toisiinsa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Vuorovaikutuksen analyysissä on käytetty sekä pienten lasten vuorovaikutusta tutkineiden Monacon ja Pontecorvon (2010) käyttämiä luokitteluja osallistujien asemasta, osallisuuden tasosta ja vuorovaikutuksen rakentumisesta, että Kronqvistin (2004) yhteistoiminnan organisoitumisepisodeja, johon kuuluvat aloite, vastaus ja toiminta. Tutkimuksen

analyysimenetelmien muodostamisessa on hyödynnetty myös Howen (2005) sisarusleikin analyysissä käyttämää luokittelua, johon kuuluvat aloitteet, leikin jatkumista ylläpitävät strategiat ja leikin erilaiset keskeytykset. Howen ym. mukaan lapset voivat aloittaa leikin monilla erilaisilla strategioilla. Leikin jatkumisen kannalta on olennaista, mikä on leikkitoimin vastaus aloitteeseen.

## **5.2 Tutkimusmenetelmät**

### **Havainnointi**

Tämän tutkimuksen kvalitatiivisen osan keskeinen aineiston koonnin menetelmä on videohavainnointi. Tässä tutkimuksessa on käytetty aiemmin kuvattua videoaineistoa, joka on kerätty osana LASSO-hanketta kevään 2013 ja joulukuun 2015 välisenä aikana. Lapsia on kuvattu 1-2 aamupäivän ajan vapaan ja ohjatun toiminnan hetkissä, ulkoilussa ja siirtymätilanteissa. Lapsilla ja aikuisilla on ollut mahdollisuus ilmoittaa, jos haluavat keskeyttää kuvaamisen. Lisäksi havainnoija on antanut lasten tutustua kameraan ja tottua läsnäoloonsa lapsiryhmässä. Videohavainnointi oli toteutettu Pellegrinin, Symonsin ja Hochin (2004, 53–54, 57) mukaisesti ulkopuolisen näkökulmasta, jolloin havainnoinnin tarkoituksena on ollut tarkastella tutkittavien käyttäytymistä kuvaustilanteessa mahdollisimman ulkopuolisena. Havainnointi on ehdottoman tärkeä menetelmä silloin, kun halutaan ymmärtää lasta ja lasten toimintaa. Havainnoinnin kautta saadun tiedon avulla voidaan myös kehittää toimintaa. (Pellegrini ym. 2004)

### **Temperamentin arviointi**

Temperamentin arvioinnissa käytettiin vanhempien täyttämää kyselykaavaketta. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että vanhempien havainnot oman lapsensa temperamentista ennustavat lapsen tulevaa kehitystä luotettavammin kuin objektiiviset, vanhemmista riippumattomien arvioijien havainnot. Vanhempien havaintoihin liittyvän mahdollisen subjektiivisuuden on ajateltu ohjaavan sitä tapaa, jolla vanhempi on vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa. (Pesonen A.-K. 2004, 4) Lisäksi vanhemmille suunnatut kyselylomakkeet ovat tutkimuksellisesti hyödyllisiä siksi, että vanhemmilla on pitkältä aikaväliltä kertynyttä tietoa

lapsensa käyttäytymisestä erilaisissa tilanteissa. Näin ollen arvio on hetkelliseen havainnointiin verrattuna täsmällisempää. (Rotbart & Bates 2006, 113)

Tässä tutkimuksessa vanhemmat arvioivat lapsensa temperamenttia Taaperoiden temperamenttikyselyllä (Early Childhood Behavior Questionnaire), joka perustuu Putnamin, Garsteinin ja Rothbartin (2006) temperamenttimääritelmään. Sen mukaan temperamenttiin kuuluvat reaktiiviset prosessit (tunteet sekä motoriset että sensoriset järjestelmät) ja itsesäätelyprosessit, jotka ovat yhteydessä yksilön reaktiivisuuteen. Taaperoiden temperamenttikysely sisältää 201 kysymystä, joihin vanhempi vastaa Lickert-asteikolla yhdestä seitsemään (1 = ei kertaakaan, 7 = joka kerta) sen mukaan, kuinka usein kyseistä käyttäytymistä on ilmennyt viimeisen kahden viikon aikana. Vanhemmilla on ollut käytössään myös vastausvaihtoehto ”soveltumaton”, jos lapsesta ei ole havaintoja testin väittämässä kuvatussa tilanteessa. Vastausten perusteella voidaan laskea yhteensä 18 temperamentin dimensiota, jotka ovat tyytymättömyys, pelokkuus, motorinen aktiivisuus, surullisuus, aistiherkkyys, ujous, tynnyteltävyys, turhautuminen, impulsiivisuus, aktiivisuus, korkean intensiteetin mielihyvä, sosiaalisuus, positiivinen ennakointi, tarkkaavaisuuden säätely, tarkkaavaisuuden siirtyminen, matalan intensiteetin mielihyvä, hoivattavuus ja tarkkaavaisuuden keskittäminen.

Tässä tutkimukseen on tarkasteltu edellä mainituista temperamenttipiirteistä kahdeksaa temperamenttipiirrettä, joiden oletan ilmenevän selkeästi lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Kyseiset temperamenttipiirteet ovat ujous, sosiaalisuus, tynnyteltävyys, turhautuminen, impulsiivisuus, aktiivisuustaso sekä korkea ja matala intensiteetti. Näiden kahdeksan temperamenttipiirteiden määritelmät löytyvät alla olevasta taulukosta.

Taulukko 1. Temperamenttikyselyn (ECBQ) muuttujien määritelmät (Putnam ym. 2006)

Mitta-asteikon muuttuja	Määritelmä
ujous (Shyness)	Hidas tai estoinen lähestyminen ja/tai epämukavuuden tunne uusissa tai epävarmoissa sosiaalisissa tilanteissa
sosiaalisuus/seurallisuus (Sociability)	Hakeutuminen toisten seuraan ja heidän seurastaan nauttiminen.
turhautuminen (Frustration)	Negatiivinen affekti (tunteenpurkaus) , kun meneillään oleva toiminta tai tavoite keskeytyy.
tyynnyteltävyys (Soothability)	Toipumisvauhti suuresta tuskasta tai huolesta, jännityksestä tai kiihtymyksestä.
impulsiivisuus (Impulsivity)	Vastausaloitteen nopeus.
aktiivisuustaso/energisyys (Activity Level/Energy)	Karkeamotoriikan taso (määrä ja intensiteetti) sisältäen liikkeiden määrän ja laajuuden.
Korkean intensiteetin ärsykkeiden tuottama mielihyvä (High Intensity Pleasure)	Mielihyvä tai nautinto tilanteissa, joihin kuuluvat korkea ärsykkeen intensiteetti, määrä, kompleksisuus, uutuus ja yhteensopimattomuus.
Matalan intensiteetin ärsykkeiden tuottama mielihyvä (Low Intensity Level)	Mielihyvä tai nautinto tilanteissa, joihin kuuluvat matala ärsykkeen intensiteetti, määrä, kompleksisuus, uutuus ja yhteensopimattomuus.

### 5.3 Aineiston analyysimenetelmät

#### Monimenetelmäinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on monimenetelmäinen tapaustutkimus, jossa eri aineistot ja menetelmät nähdään toisiaan täydentävinä. Tutkimus on tehty monimenetelmäisesti siksi, että tarkoituksena on ollut tutkia sekä taaperoiden vertaisvuorovaikutusta yksittäisten vuorovaikutusepisodien aikana että kohdentaa tutkimus lasten temperamenttipiirteiden ilmenemiseen kyseisten episodien aikana. Monimenetelmäistä tutkimusta tehdessä nämä erilaiset aineistot (kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto) täydentävät toisiaan antaen ilmiöstä syvemmän ja tarkemman kuvan kuin mitä vain toisella tavalla saadulla aineistolla saataisiin. Tutkimus on tapaustutkimus siksi, että tutkimuskohteena on ilmiö sen omassa luonnollisessa ympäristössään (Yin 2003). Tässä

tutkimuksessa tutkittava ilmiö on taaperoiden vertaisvuorovaikutus päiväkodin lapsiryhmässä. Videoaineiston myötä tutkimukseni kytkeytyy laadulliseen videotutkimukseen. Videotutkimus liittyy havainnointitutkimukseen, jossa tehdään suoria havaintoja tutkittavasta ilmiöstä. Pienten lasten vuorovaikutus ja toiminta ovat suurelta osin sanatonta ja koostuvat pienistä eleistä ja liikkeistä. Videoiden toistuva katsominen ja niihin palaaminen antavat ulkopuoliselle havainnoitsijalle paremman mahdollisuuden tulkita pienten lasten kokonaisvaltaista toimintaa.

### **Videoaineiston analyysi**

Videoaineiston analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysia eli tekstianalyysia, jolla aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti selkeytetään ja järjestetään uuden tiedon tuottamiseksi (Kyngäs & Vanhanen 1999; Tuomi & Sarajärvi 2009). Aloitin videoaineiston analyysin katsomalla kaikkien tutkimuskohteenani olevien 10 lapsen vuorovaikutustilanteita kuvaavat videot. Videoiden katsomisen jälkeen litteroin jokaisen videon siten, että kirjasin ylös yksityiskohtaisesti, mitä jokaisessa videossa tapahtuu, ja ketkä osallistuvat vuorovaikutustilanteeseen. Litteroinnin jälkeen teimme yhteistyötä toisen opiskelijan kanssa, sillä me molemmat käytämme samaa videoaineistoa omiin Pro Gradu -tutkimuksiimme. Tarkka ja yksityiskohtainen tapahtumien kuvaaminen auttoi jäsentämään videoilla nähtäviä vuorovaikutuksellisia tilanteita, joista muodostettiin kerronnallisia kuvailuja lasten vuorovaikutushetkistä ja niihin sisältyvistä leikkihetkistä.

Esimerkki litteroidusta vuorovaikutustapahtumasta, jossa Anton leikkii yhdessä Henrin kanssa.

*Anton pitää autoa parkkihallissa. Henri leikkii autollaan lattialla ja laskee autonsa parkkihallin päältä lattialle. Anton seuraa pään asennosta päätellen kaverinsa leikkiä. (Anton on selin kameraan.) Anton ajaa kädellään omaa autoaan parkkihallin päällä ja kaveri nostaa oman autonsa parkkihallin päälle. Kaveri työntää kädellään omaa autoaan kohti Antonin autoa ja sanoo: "Varo, varo" katsoen autoaan.*



*Anton katsoo omaa autoaan kohti tulevaa autoa ja sanoo Henrille: "Eiku puskee varovasti" ja puskee autollaan kaverin autoa ja sanoo äänitehosteena: "Öööö". Henri työntää omalla autollaan Antonin autoa ja sanoo poika Antonille: Älä törmää. Anton puskee uudelleen omalla autollaan Henrin autoa ja Henri vastaa tähän puskemalla takaisin omalla autollaan ja sanomalla: "Älä".*

*Pojat näyttävät vaihtavan katseita. (Anton edelleen selin kameraan, katse päätelty pään asennosta.)*

*Pojat pitävät autojaan hetken pysähdyksissä ja Anton äänтелеe omiaan: "Takotakotakotako" ja koskee nosturinsa nostinosaan ja kaveri seuraa katseellaan hänen touhujaan. Anton koskettaa nosturin nostokurjella Henrin autoa ja Henri antaa Antonin ensin tehdä näin. Henri ottaa oman autonsa parkkihallin päältä pois ja sanoo ääneen: "Ei, varo, se on Puuhapete auto" Anton tutkii sillä aikaa nosturia. ja sanoo: "Nosse Nosturi". (Auto on Puuhapete sarjan nosturi Nosse). Henri nostaa autonsa ilmaan ja Anton seuraa häntä katseellaan. Henri laskee autonsa takaisin parkkitalon päälle ja Anton jatkaa nosturin pitämistä parkkitalon päällä.*

*Kuvaaja lähestyy poikia ja pojat katsahtavat kameraan, Anton antaa nopean hymyn kuvaajalle. Anton jatkaa leikkiään autolla, kun taas kaveri katsoo kameraan ja selvästi esiintyy kuvaajalle koputtamalla autoa parkkipaikkaa vasten. Henri vilkaisee Antonia, joka katsoo omaa autoaan. Anton työntää nosturiautoaan parkkitalon ramppia alas ja sanoo: "Apua." Henri katsoo omaa autoaan ja pojilla ei vaikuta olevan enää vuorovaikutusta toisiinsa. Kaveri ei siirrä katsetta takaisin poika Antoniin edes silloin, kun Anton työntää autollaan kaverin auton pois rampin edestä. Anton ajaa autonsa ramppia pitkin alas lattialle ja kaveri tekee saman perässä. Anton lähtee työntämään autoa pitkin lattiaa kaverin jäädessä leikkimään parkkihallin luo.*

Tilanteiden tarkan kuvauksen jälkeen aloimme luokitella aineistoa harkinnanvaraisella otannalla, jonka tavoitteena oli tavoittaa videoaineistosta kaikki tutkimuslasten vuorovaikutusepisodit eli kohtaukset (scene, event) (Derry ym. 2010; Lobman 2003), joissa lapsi on spontaanissa vuorovaikutuksessa yhden tai useamman vertaisensa tai lapsiryhmän aikuisen kanssa. Episodiksi luokittelimme kokonaisuudesta itsenäiseksi osaksi tunnistettavaa, yhdessä

tuotettua ja yhtenäistä vuorovaikutuskatkelmaa tai tapahtumien ketjua (Holkeri-Rinkinen 2009).

Videoaineistoa oli kymmenestä tutkimuslapsesta yhteensä 200 minuuttia, joista vuorovaikutustilanteita 180 minuuttia. Videoiden kesto vaihteli 2 minuutin ja 30 minuutin välillä. Vuorovaikutustilanteet saattoivat jatkua useamman videon ajan. Vuorovaikutusepisodeja oli yhteensä 33. Luokittelimme ne eri kategorioihin taustateorioihin pohjautuvien havaintomme mukaan. Havaitimme, että vuorovaikutusepisodeissa ilmeni 11 erilaista vuorovaikutuksen osa-aluetta. Niiden pohjalta muodostimme 11 vuorovaikutuksen osa-aluetta kuvaavaa kategoriaa, jotka perustuvat sekä Partenin (1932) mukaisesti leikin vuorovaikutuksellisiin osa-alueisiin, että Goodwinin (1981) ja Monacon ja Pontecorvon (2010) vuorovaikutustutkimuksiin.

#### 11 vuorovaikutuksellista kategoriaa

1. Leikkii yksin
2. Aktiivinen yksinleikki
3. Vuorovaikutus kaverin kanssa
4. Yhteisleikki
5. Vuorovaikutus aikuisen kanssa
6. Leikkii aikuisen kanssa,
7. Aikuinen lähellä
8. Aikuinen kaukana
9. Ohjattu toiminta
10. Vapaa toiminta
11. Siirtymätilanne



Kuvio 1. Vuorovaikutuksen 11 kategoriaa.

Kolme ensimmäistä kategoriaa muodostettiin Partenin (1932) leikin kategorioiden ja leikin vuorovaikutuksellisen näkökulman mukaisesti (Hughes 2010, 103). Kategoriaan "leikkii yksin" luokiteltiin ne tilanteet, joissa lapsi leikkii yksin ja joissa hän ei ole kiinnostunut muiden lasten läsnäolosta kyseisellä hetkellä. Lapsi ei myöskään ilmaise halua jakaa leikkiään toisen lapsen kanssa.

Aktiiviseksi yksinleikiksi luokiteltiin ne leikkihetket, kun lapsella on oma leikki, ja hän on samanaikaisesti vuorovaikutuksessa toisen lapsen tai aikuisen kanssa. Aktiivisella yksinleikillä tarkoitetaan tässä tilannetta, jossa lapsi leikkii yksin, mutta hänen voidaan katsoa hakeutuneen tietoisesti kaverin vierelle leikkimään. Lapset voivat tällöin leikkiä erilaista tai samanlaista leikkiä vierekkäin, mutta heillä ei ole jaettua huomion kohdetta. Yhteisleikkiä leikkivillä lapsilla on tässä tutkimuksessa selkeästi jaettu kiinnostuksen kohde. Yhteisleikki kattaa sekä ilman aikuisen antamaa ohjausta tapahtuvan yhteisleikin että aikuisen ohjaaman yhteisleikin. Vuorovaikutus määriteltiin Goodwinin (1981) sekä Monacon ja Pontecorvon (2010) mukaan niin, että se sisälsi puheen, eleet ja vertaiseen kohdistuneen katseen. Havainnoitavan lapsen tulkittiin olevan vuorovaikutuksessa vertaisensa kanssa hänen katsoessa toista lasta tai toisia lapsia, vaikka hän ei olisi osallistunutkaan toisten lasten leikkiin. Tulkitsimme tällaisen vuorovaikutuksen siten, että havainnoitava lapsi oli vuorovaikutuksessa sivustaseuraajan roolissa.

Vuorovaikutukseen aikuisen kanssa on laskettu kaikki ne vuorovaikutusepisodit, joissa lapsella on vuorovaikutusta aikuisen kanssa ilman, että lapsi ja aikuinen leikkivät yhdessä. Leikkii aikuisen kanssa -kategoria kattaa lapsen ja aikuisen yhteiset leikkitilanteet. Määritimme omiksi kategorioiksi ne vuorovaikutustepisodit, joissa aikuinen on lähellä tai kaukana, sillä aikuisen läsnäolo vaikuttaa lasten vuorovaikutuksen ja leikin keston. Lasten vuorovaikutukseen vaikuttaa myös, onko kyseessä aikuisen ohjaama toiminta, vapaan leikin hetki vai siirtymätilanne, joten muodostimme myös näistä tekijöistä omat kategoriansa. Kategorioiden pohjalta muodostin taulukon, johon merkitsin lapsen toiminnan kahden minuutin välein.

Alla oleva taulukko on esimerkki Matiaksen (ikä 2 vuotta 2 kk) taulukosta.

Taulukko 2: Videoaineiston lapsikohtainen esimerkkitaulukko.

Lapsi/video nro	Leikkii yksin	aktiivinen yksinleikki	vuorovaikutus kaverin kanssa	yhteisleikki kaverin kanssa	vuorovaikutus aikuisen kanssa	leikkii aikuisen kanssa	aikuinen lähellä	aikuinen kaukana	ohjattu toiminta	vapaa toiminta	siirtymä
Matias											
0-2 minuuttia		X	X	-	X	-	X	-	-	X	-
2-4 minuuttia	-	X	X	-	X	X	X	-	-	X	-
4-6 minuuttia	-	X	X	-	X	X	X	-	-	X	-
6-8 minuuttia	-	-	X	-	X	-	X	-	-	X	-
8-10 minuuttia	-	X	X	-	X	X	X	-	-	X	-
10-12 minuuttia	-	X	X	-	X	X	X	-	-	X	-
12-14 minuuttia	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	-
14-16 minuuttia	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-
16-17.37 minuuttia	-	-	X	-	X	X	X	-	-	X	-
Ei videolla 17.38-19.14 välillä											
19.15-20 minuuttia	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	-
20-22 minuuttia	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	-
22-24 minuuttia	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	-
24-26 minuuttia	-	-	X	X	X	X	X	-	-	X	-
26-28 minuuttia	X	-	-	-	-	-	X	-	-	X	
28-30 minuuttia	-	-	X	-	X	-	X	-	-	X	
30-32 minuuttia	-	-	X	-	X	-	X	-	-	X	-
32-34 minuuttia	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X

Taulukossa X tarkoittaa, että lapsi on osallistunut kyseiseen toimintaan kyseisen ajanjakson aikana. Merkitsin lapsen toiminnan taulukkoon ensin yksin, jonka jälkeen vertailin taulukkoani opiskelijakaverini taulukkoon. Lasten toiminnan luokittelun seuraavassa vaiheessa taulukosta erotettiin ne hetket, joissa lapsi oli vuorovaikutuksessa vertaisensa tai aikuisen kanssa. Lasten välinen vuorovaikutus tapahtui pääosin vapaan toiminnan aikana, joten ohjattu toiminta ja siirtymätilanteet jätettiin pois videoaineiston tarkastelusta tutkimuksen keskittyessä vuorovaikutuksen osalta lasten vertaisvuorovaikutukseen.

Luokiteltuani lasten toiminnan taulukkoon erittelin taulukosta ne hetket, joissa lapsi on vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa. Lapset erosivat toisistaan vertaisvuorovaikutusten määrän, pituuden ja sisällön suhteen. Vuorovaikutusepisoodi katsottiin alkaneeksi lasten katseiden kohdatessa ja päättyvän, kun jompikumpi osapuoli poistuu tilanteesta. Vertaisvuorovaikutusepisodit on määritelty erillisiksi vuorovaikutusepisodeiksi sen mukaan, kun vuorovaikutuksessa ilmenee muutos eli vertaisvuorovaikutusepisoodi loppuu.

Kuvaillessani episodeja käytin apuna ns. ohjaavia kysymyksiä. Derryn ym. (2010, 16.) mukaan ohjaavien kysymysten käyttäminen analyysin vaiheena on erityisen olennaista silloin, kun tutkimuksen pääaineisto koostuu videomateriaalista. Lisäksi analyysiä ohjaavat kysymykset auttavat tutkijaa keskittymään valittuun näkökulmaan videoiden runsaiden yksityiskohtien sijasta.

Videoaineiston analyysissä käytetyt ohjaavat kysymykset olivat:

- 1. Mitä vuorovaikutusepisodissa tapahtuu?*
- 2. Mistä vuorovaikutus alkaa?*
- 3. Miten vuorovaikutus jatkuu?*
- 4. Mihin vuorovaikutus päättyy?*
- 5. Puhuvatko lapset tilanteessa vai käyttävätkö eleitä?*
- 6. Kumpi lapsista tekee aloitteita?*
- 7. Kuka leikkitilannetta ohjaa ja miten?*
- 8. Onko aikuinen lähellä vai kaukana?*

Ensimmäiset kolme kysymystä kuvaavat vuorovaikutusta ja tarkoituksena oli niiden avulla selvittää, mitä vuorovaikutusepisodissa tapahtui: mistä se alkoi, ja mihin se päättyi. Kysymysten avulla muodostui hyvä kuva siitä, mitä vuorovaikutuksellisia elementtejä vuorovaikutusepisodeihin sisältyi: Kuinka paljon lapset puhuivat ja käyttivät ilmeitä ja eleitä? Kysymysten kautta tarkasteltiin myös, kuka tai ketkä vuorovaikutusta ohjaavat ja millaisia rooleja vuorovaikutuksessa ilmeni. Vastattuani ensin itsenäisesti kysymyksiin vertailimme vastauksiamme opiskelijatoverini kanssa.

Seuraavassa on esimerkki päiväkotit Tuulentuvan Hillan vuorovaikutusepisodi numero 1: Vapaan toiminta, tilanteen kesto kaksi minuuttia ja yksi sekunti. Osallistujat Hilla ja hänen ystävänsä Minna.

**1. Mitä tilanteessa tapahtuu?**

*Hilla istuu vierekkäin sohvalla Minnan kanssa, ja tytöt halaavat toisiaan ja kaatuvat leikkillisesti aina makaamaan oltuaan hetken istumassa.*

**2. Mistä vuorovaikutus alkaa?** *Hilla ja Minna istuvat sohvalla ja katsovat toisiaan hymyillen.*

**3. Miten vuorovaikutus jatkuu?** *Hilla leikkii yhteisleikkiä kaverinsa kanssa sohvalla. Minna ottaa Hilla ranteesta kiinni ja Hilla painaa päänsä Minnan rintakehälle. Tytöt kaatuvat selälleen sängylle ja nousevat ylös ja toistavat tämän leikin muutaman kerran. Tytöt leikkivät ilman puhetta halaten ja kaatumalla yhdessä halausasennossa ja katsomalla toisiaan, hymyilemällä toisilleen.*

*Hillaa yrittää ensimmäisen kerran lopettaa leikin sanomalla kaverilleen lopeta. (videon kohta 00:50) Hilla kuitenkin saman tien kellahtaa tyytyväisenä selälleen ystävänsä kanssa ja hymyilee. Tytöt kellahtavat vielä neljä kertaa selälleen yhdessä ennen kuin Hilla lähtee pois sohvalta.*

**4. Yhteisleikin loppuminen:** *Hilla siirtyy pois sohvalta ensimmäisenä ja alkaa tanssahdella lattialla. Minna tulee perässä. Aloite (Minna): Kun Hilla menee muoviseen keinuheppaan, Minna tulee myös pitämään kiinni hepasta. Torjunta (Hilla): Hilla tarttuu kaverin käsiin ja irrottaa Minnan otteen keinuhepasta. Ei oikein enää noteeraa kaveriaan.*

**5. Puhuvatko lapset tilanteessa vai käyttävätkö eleitä?** *Sekä että. Minna jatkaa leikkiä sanomalla "vielä" ja Hilla on jo lopettamassa leikkiä sanomalla: "lopetta", vaikka jatkaakin leikkiä. Lapset katsovat toisiaan, halaavat toisiaan ja kaatuvat yhdessä halausasennossa ja katsomalla toisiaan, hymyilemällä toisilleen.*

**6. Kumpi lapsista tekee aloitteita? Minna tekee aloitteita yhteisleikkiin ja Hilla vastaa niihin. Hilla tekee aloitteen yhteisleikin loppumiseen.**

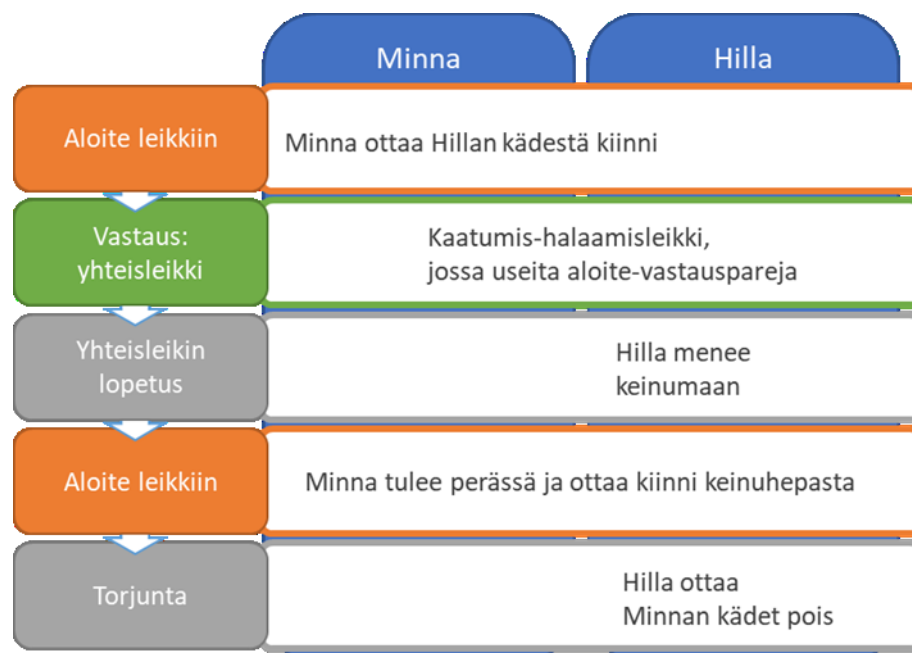
**7. Kumpi leikkitilannetta ohjaa ja miten: Molemmat. Molemmat kaatuvat yhdessä selälleen ja käyttävät sanoja. Ks kohta 4.**

**8. Onko aikuinen lähellä vai kaukana? Aikuinen ei ole läsnä leikkitilanteessa, vaan leikkitilanne perustuu täysin lasten väliseen vuorovaikutukseen.**

Vastattuani jokaista vuorovaikutusepisodia koskeviin ohjaaviin kysymyksiin jatkoin analyysiä tarkastelemalla yksittäisten vuorovaikutusepisodien sisältöjä. Havaitsin, että vuorovaikutusepisodeista ilmeni erilaisia ”polkuja”, joilla tarkoitan episodeissa tapahtuvia vuorovaikutuskategorioiden muutoksia. Yksi esimerkki tällaisesta muutoksesta on, kun lapsi siirtyy aktiivisesta yksinleikistä yhteisleikkiin toisten lasten kanssa. Lisäksi kiinnitin erityistä huomiota lasten tekemiin leikkialoitteisiin ja siihen, mikä oli toisen lapsen vastaus aloitteeseen. Siirtyessä aktiivisesta yksinleikistä yhteisleikkiin lapsi teki leikkialoitteen toiselle lapselle joko sanallisesti tai sitten fyysisellä eleellä, esimerkiksi ottamalla toista kädestä kiinni. Leikkiin liittyviä aloite-vastaus- pareja ilmeni myös yhteisleikin aikana ja niillä ylläpidettiin yhteistä leikkiä. Välillä aloitetta seurasi torjunta. Tällöin lapsen leikki jatkui aktiivisena yksinleikkinä tai sitten lapsi siirtyi vuorovaikutuksessa sivustaseuraajan rooliin.

Kirjasin kaikki tutkimuslasten vuorovaikutusepisodien sisältämät polut kaavion muotoon, jossa näkyi lapsen toiminnan muuttuminen sekä aloite- vastaus- parit. (kts. kaavio alla) Havainnoitavat lapset on määriteltä vuorovaikutusepisodin polussa sen mukaan, kuka tai ketkä teki/tekivät aloitteen, kuka vastasi aloitteeseen ja kuka oli seurailija. (ks. (Kronqvist, 2004, 55) Tässä tutkimuksessa aloitteella tarkoitetaan Kronqvistin määritelmän mukaisesti tavoitteellista, aktiivista ja toisen huomion tavoittavaa käyttäytymistä. Määrittelin lapsen vuorovaikutuksessa sivustaseuraajaksi silloin, kun havainnoitava lapsi katseli toisen lasta tai toisten lasten leikkejä.

*Seuraavassa esimerkki edellä mainitusta Hillan ja Minnan välisestä vuorovaikutusepisodin polusta:*



Kuvio 2. Esimerkki vuorovaikutusepisodin polusta.

Vuorovaikutusketjujen muodostamisen jälkeen luokittelin vuorovaikutusepisodit sen mukaan, millainen vuorovaikutus niissä pääosin näyttäytyi: aktiivinen yksinleikki, yhteisleikki, aikuisen ohjaama yhteisleikki, keskusteleva vuorovaikutus vai vuorovaikutuksen sivustaseuraaja ilman omaa leikkiä. Vapaassa toiminnassa esiintyneistä 33 vuorovaikutusepisodista suurin osa eli 23 episodista sisälsi leikkiä. Vuorovaikutusepisodien jakautuminen erilaisten vuorovaikutusmuotojen ja tutkimuslasten osalta ilmenee alla olevasta taulukosta.



Taulukko 3: Vuorovaikutusepisodien jakautuminen eri kategorioihin tutkimuslapsilla

Aktiivinen yksinleikki, jossa vuorovaikutusta vertaisen tai kasvattajan kanssa	Yhteisleikki	Aikuisen ohjaama yhteisleikki	Keskusteleva vuorovaikutus ilman omaa leikkiä	Sivustaseuraaja vuorovaikutuksessa
Anna x 2	Minna x 2	Minna x 1	Anna x 4	Minna x 1
Anton x 2	Inka x 1	Eemil x 1	Anton x 1	Matias x 2
Väinö x 1	Aapo x 1	Matias x 3	Lauri x 1	Aapo x 1
Hilla x 1	Hilla x 2	Lauri x 2		
Aapo x 1				
Lauri x 3				
Yhteensä: 10	6	7	6	4

Luokittelun jälkeen tarkastelin jokaista luokkaa tarkemmin kyseisen luokkaan kuuluvien tutkimuslasten osalta. Toiset lapset vaihtelivat vuorovaikutustapaansa tilannekohtaisesti esimerkiksi yksinleikin ja yhteisleikin välillä, jolloin sama lapsi on luokassa ”sekä yksin että yhteisleikkiä leikkivät”.

Seuraavaksi kuvaan viiden esimerkin avulla erilaisia leikkiä sisältäviä vuorovaikutusepisodeja.

### Aktiivinen yksinleikki

**Anton (2,5 v):** Vuorovaikutusepisodin kesto on kaksi minuuttia neljä sekuntia. Osallistujat ovat Anton ja Henri. Kuvaus Antonin aktiivisesta yksinleikistä:

*Anton pitää autoa parkkihallissa. Henri leikkii autollaan lattialla ja laskee autonsa parkkihallin päältä lattialle. Anton seuraa pään asennosta päätellen kaverinsa leikkiä. (Anton on selin kameraan.) Anton ajaa kädellään omaa autoaan parkkitalon päällä ja Henri nostaa oman autonsa parkkihallin päälle. Henri työntää kädellään omaa autoaan kohti Antonin autoa ja sanoo: ”Varo, varo” katsoen autoaan. Anton katsoo omaa autoaan kohti tulevaa autoa ja sanoo kaverille: ”Eiku puskee varovasti” ja puskee autollaan kaverin autoa ja sanoo äänitehosteena: ”Öööö”. Henri työntää omalla autollaan Antonin autoa ja sanoo*

*Antonille: Älä törmää. Anton puskee uudelleen omalla autollaan Henrin autoa ja Henri vastaa tähän puskemalla takaisin omalla autollaan ja sanomalla: "Älä". Pojat näyttävät vaihtavan katseita. (Anton on edelleen selin kameraan, katse päätelty pään asennosta.)*

*Pojat pitävät autojaan hetken pysähdyksissä ja Anton äänтелеe omiaan: "Takotakotakotako" ja koskee nosturinsa nostinosaan ja Henri seuraa katseellaan hänen touhujaan. Henri nostaa oman autonsa parkkihallin päältä ja sanoo ääneen: "Ei, varo". Anton käänteleä nosturin nostinta. Henri seuraa yhä Antonin leikkiä ja sanoo: "Se on Puuhapete auto" Anton jatkaa nostimen kääntelyä ja jatkaa: "Nosse Nosturi". (Auto on Puuhapete sarjan nosturi Nosse). Nyt Henri nostaa autonsa ilmaan ja Anton seuraa häntä katseellaan. (Päätelty Antonin pään asennosta). Henri laskee autonsa takaisin parkkihallin päälle ja Anton jatkaa nosturin pitämistä parkkihallilla.*

*Kuvaaja lähestyy poikia ja poikien huomio kiinnittyy kameraan ja Anton antaa nopean hymyn kuvaajalle. Anton jatkaa leikkiään autolla, kun Henri katsoo kameraan ja selvästi esiintyy kuvaajalle koputtamalla autoa parkkipaikkaa vasten. Henri vilkaisee Antonia, joka katsoo omaa autoaan. Anton työntää nosturiautoaan parkkitalon ramppia alas ja sanoo: "Apua." Henri katsoo omaa autoaan ja pojilla ei vaikuta olevan enää vuorovaikutusta toisiinsa. Henri ei siirrä katsetta takaisin Antoniin edes silloin, kun Anton työntää autollaan kaverin auton pois rampin edestä. Anton ajaa autonsa ramppia pitkin alas lattialle ja kaveri tekee saman perässä. Anton lähtee työntämään autoa pitkin lattiaa kaverin jäädessä leikkimään parkkihallin luo.*

Anton ja Henri leikkivät aktiivista yksinleikkiä autoilla. Anton seuraa katseellaan Henrin leikkiä. Henri yrittää aloittaa yhteisleikkiä työntämällä Antonin autoa omalla autollaan, johon Anton vastaakin vastatyönnöllä. Pojat puskevat autojaan toistensa autoja vasten, kunnes Anton jatkaa leikkiään tutkimalla nosturinsa nostinosaa. Nyt vuorostaan Henri seuraa Antonin leikkiä ja hän sanoo Antonille: "Se on Puuhapete-auto". Anton katsoo leluaan, mutta vastaa Henrille: "Nosse Nosturi." Henri nostaa autonsa ilmaan, ja nyt Anton vuorostaan seuraa Henrin touhuja. Kuvaaja lähestyy poikia, jolloin poikien huomio kiinnittyy häneen. Henri vilkaisee enää vain lyhyesti Antonin, ja molemmat pojat jatkavat aktiivista yksinleikkiä, vaikkakin ajavat autonsa vielä kerran peräkkäin alas parkkihallin ramppia.

Poikien vuorovaikutus koostuu episodin aikana katseista, toisen leikin seuraamisesta, sanoista ja lyhyistä yhteisleikkihetkistä. Molemmat pojat näyttävät tekevän aloitteita, mutta leikki ei näytä sujuvan kummankaan tahtomalla tavalla. Aikuinen ei ole läsnä tilanteessa.

## Yhteisleikki

**Hilla (3,3v) ja Minna (2,10 v):** Episodin kesto on 12 minuuttia 30 sekuntia. Osallistujat ovat Hilla, Minna, Aapo ja Aaron. Lisäksi kaksi aikuista välillä kommentoivat leikkiä.

*Kuvaus Hillan ja Minnan yhteisleikistä: Hilla ja Minna istuvat leikkihuoneen sohvalla ja seurailevat, kun aikuinen laittaa askartelukuusen seinälle. Minna nousee seisomaan ja hetken tytöt katselevat toisiaan ja nauravat. Minna kävelee sohvän vieressä seisoneen Piian luo ja sanoo: ”Minä en leikin sun kaa. Minä leikin Hillan kaa.” Piia kuitenkin kysyy: ”Leikitäänkö mekin?” Ja Minna vastaa: ”Joo.” Hilla tulee seisomaan Minnan taakse. Minna sanoo: ”Ei saa kiinni” ja lähtee juoksemaan ympyrää. Hilla matkii ja sanoo: ”Ei saa kiinni” ja lähtee juoksemaan Minnan perään. Tytöt juoksevat ympyrää peräkkäin, vaihtavat katseita, nauravat ja sanovat välillä: ”Et saa kiinni.” Aapo liittyy mukaan leikkiin. Lapset juoksevat ympyrää jonkin aikaa, kun myös Aaron liittyy leikkiin. Lapset juoksevat vajaan kierroksen ennen kuin Minna sanoo: ”auts” ja kaatuu. Muut lapset kaatuvat tahallaan hänen perässään. Hillaa naurattaa.*

*Juoksuleikki jatkuu, mutta Minna pysähtyy hetkeksi seisomaan paikoilleen, mutta jatkaa sitten juoksuleikkiä. Hilla sanoo muille leikkijöille: ”Hei, otetaan mut kiinni.” Juoksuleikki jatkuu, kunnes Minna kaatuu ja Hilla saa hänet kiinni. Hilla koskee Minnan selkää ja sanoo hymyillen Minnalle: ”Sain kiinni.” Lapset jatkavat leikkiä, kunnes Minna kaatuu jälleen tahallaan lattialle ja Hilla sanoo: ”Sain kiinni.” Lapset juoksevat vielä muutaman kierroksen, ja Minna kaatuu tahallaan muutaman kerran, jolloin Hilla ottaa hänet kiinni. Pojat lopettavat leikin ja Minna lakkaa juoksemasta. Sitten Hilla huomaa Minnan lopettaneen juoksemisen ja niinpä Hillakin lopettaa sen. Hilla tulee hetkeksi Minnan eteen ja tytöt katsovat toisiaan. Sitten tytöt lähtevät yhdessä sohvän luo ja Hilla sanoo jotain Minnalle. Minna jää sohvalle tutkimaan leikkipuhelinta. Hilla lähtee kotileikkiin. Yhteisleikki on päättynyt.*

Hilla ja Minna vaikuttavat olevan hyviä ystäviä, sillä he katsovat toisiaan hyvin seurallisesti ja iloisesti. Lisäksi heidän vuorovaikutuksensa vaikuttaa hyvin luontevalta. Minna tekee aloitteen yhteisleikkiin ja Hilla innostuu leikistä heti. Tyttöjen leikkivuorovaikutus koostuu katseista, puheesta, naurusta ja juoksemisesta peräkkäin. Molemmat tekevät leikissä uusia aloitteita kehittäessään leikkiä eteenpäin. Välillä toinen jatkaa aloitetta, välillä taas torjuu sen, mutta leikin idea säilyy pitkään. Minnan kaatumisaloitteesta seuraa, että leikkiin kuuluu hetken myös kaatuminen kierroksen jälkeen.

### Aikuisen ohjaama yhteisleikki

**Lauri (1,8) :** Vuorovaikutusepisodin kesto on 1 minuutti 55 sekuntia. Osallistujat ovat Lauri, aikuinen, Simo ja Ella.

*Lauri istuu lattialla ja leikkii leikkiautolla. Samalla hän seurailee muiden leikkimistä autoilla. Maija kyselee Laurilta: Minka auton sä nyt otit? Lauri ei vastaa, vaan ajaa autollaan lattialla kohti maatilaa, joka toimii lasten leikissä autotallina. Lauri samalla puhelee: ”pa, pa, paa.” Taija yrittää estää asian tökkimällä Lauria omalla leikkiautollaan, mutta se ei vaikuta Laurin leikkiin. Aikuisen kertoessa lapsille Simon tekemästä parkkipaikasta Lauri käy autoineen leikkiparkkihallin luona, sillä kukaan ei leiki sillä kyseisellä hetkellä. Sitten Lauri palaa leikkimään toisten lasten luo autotallin läheisyyteen ja sanoo: ” Oi joi-joi”. Lauri työntää otsallaan Simon päätä kauemmas, jolloin Simo näyttää vähän ärsyntyneeltä ja työntää päällään Lauria kauemmas. Aikuinen sanoo pojille. ”Varovasti.” Lisäksi aikuinen kysyy: ” Haluutko sä Lauri laittaa sinne talliin kanssa sen auton?” ja Lauri vastaa: ”Joo.” Lauri ajaa kahta autoa tallin edessä ja Simo sanoo Laurille: ”Ei tätä autoa.” ja osoittaa toista Laurin autoista. Aikuinen huomaa tilanteen ja sanoo Simolle: ” Simo, sä et voi sit määrätä, et kuka sinne laittaa, et muutkin saa laittaa autoja.” Lauri laittaa autoja talliin, ja aikuinen sanoittaa Laurin leikkiä. Lauri kääntyy toisen parkkihallin luo, jolla Ella leikkii. Lauri nappaa parkkihallin itselleen työntämällä päällään Ellan pois parkkihallin luota ja siirtämällä hallin sohvan eteen. Tyttö käväisee vielä hallin luona, mutta lähtee sitten leikkimään toisella parkkihallilla. Lauri jää leikkimään yksin tällä parkkihallilla. Maija huomaa Laurin yrittävän käyttää parkkitalon hissiä ja neuvoa Lauria sen käytössä. Kaksi muuta lasta tulevat seuraamaan Laurin leikkiä, mutta yhteistä leikkiä ei enää synny.*

Lauri seuraa mielenkiinnolla muiden leikkiä. Lauri matkii isompien lasten leikkiä ja ajaa oman leikkiautonsa leikin ”parkkihalliin”, vaikka isompi tyttö yrittää asian estää tökkimällä Lauria omalla leikkiautollaan. Vuorovaikutusepisodin aikana Lauri puhelee ”pa, pa, paa” tarkoittaen ilmeisesti parkkipaikkaa ja sanoen ”joo” ja ”oi -joi-joi”. Hän katselee sekä aikuista että vertaisiaan, ja aikuinen ja muut lapset katsovat vuorollaan häntä. Aikuinen myös sanoittaaan hetkittäin Laurin leikkiä.

### Keskusteleva vuorovaikutus

**Lauri (1,8 v):** Osallistujat ovat Lauri, lina, aikuinen, Tomi ja vaihdellen kolme tyttöä.

*Lauri istuu rinnakkain linan vieressä ja molemmat lukevat kirjaa. Lauri lähtee juoksentelemaan Lauri kirja kädessään lattialla ja aikuinen kysyy häneltä, että haluaako Lauri, että hänelle luetaan kirjaa ja Lauri katsoo aikuista ja vastaa: ”Joo.” Lauri palaa linan luo ja laittaa kirjan lattialle. Linalla on kaksi kirjaa edessään lattialla. Hän nostaa kirjat ylös ilmaan ja pitää niitä käsissään Laurin lähestyessä häntä. Lauri yrittää ottaa tämän kirjan linan kädestä, jolloin aikuinen sanoo heille: Tulkaa tähän, katotaan, mikä kirja otetaan? lina heittää Minttukirjan Maijalle ja sanoo: ”Tämä”. Lauri saa napattua toisen kirjan linan kädestä, mutta lina nappaa sen takaisin itselleen. Aikuinen sanoo: ”Tuleeks Laurikin kattoo? Lauri lähtee kuuntelemaan kirjanlukua ja lina lähtee omiin touhuihinsa.*

*Lauri istuu Maijan syliin ja alkaa kuunnella Maijan lukemaa Minttukirjan tarinaa. Maijan ja Laurin ympärille kerääntyy myös muita lapsia kuuntelemaan tarinaa. Maija kysyy näyttää sormellaan kirjan kohtaa ja kysyy: ”Onko tuolla se valokuva?” ja Lauri vastaa: ”On”. Lauri osoittaa sormellaan kirjankuvaa ja sanoo ”apii”. Maija kyselee lapsilta kirjan kohdasta ja isompi poika vastaa. Pari lasta poistuu hetkeksi omiin touhuihinsa, mutta Lauri jää kuuntelemaan kirjaa kolmen lapsen kanssa. Lauri kääntelee kirjan sivuja. Aikuinen kääntää sivuja alkuun päin ja sanoo hänelle: ”Oota Lauri, katotaas, tuolla se näkyy ikkunasta. Mikäs sen vauvan nimi on? Onko se Santtu?” Ja Lauri vastaa: ”Joo-o.”*

*Aikuinen jatkaa kirjan lukua ja Lauri kuuntelee tarkkaavaisena, mutta yrittää jälleen kääntää sivua. Aikuinen pyytää Lauria hieman odottamaan. Toisen*

*aikuisen (Outi) tullessa huoneeseen tyttö lähtee tervehtimään häntä. Lauri huomaa asian, sanoo jotain ja nousee Maijan sylistä. Maija kysyy häneltä: "Meet säkin moikkaa?" Lauri lähtee itsekkin halaamaan Outia. Sitten Lauri palaa takaisin Maijan syliin kuuntelemaan kirjan lukua ja Maija sanoo hänelle: "Ai sä tulit vielä takas kattoon.Selvä" Lauri seuraa välillä katseellaan muiden lasten touhuja ja sitten taas kuuntelee kirjanlukua. Aaron kommentoi kuvaa ja Lauri sanoo jotain hänen jälkeen. Video loppuu.*

Lauri käyttää vuorovaikutuksessa aikuisen ja vertaistensa kanssa lyhyitä vastauksia "joo" ja "on" aikuisen tekemiin kysymyksiin. Lisäksi hän kommentoi apinaa sanomalla "api" ja näyttämällä apinan kuvaa kirjasta. Sanojen ja kuvien osoittamisen lisäksi Laurin vuorovaikutus koostuu katseista ja konkreettisista teoista, esimerkiksi yrityksestä ottaa kirja toisen lapsen kädestä ja istuutumisesta aikuisen syliin. Lisäksi Lauri seuraa kiinnostuneena muiden lasten tekemisiä ja matkii toista lasta lähtiessään tervehtimään töihin tullutta aikuista. Aikuinen ohjaa lapsia sujuvasti ja saa Laurin ja tytön kiistan kirjoista loppumaan nopeasti kysymällä heiltä, mikä kirja otetaan?

### **Sivustaseuraaja vuorovaikutuksessa**

**Matias (2,3 v):** Vuorovaikutusepisodin kesto on kaksi minuuttia. Osallistujat ovat Matias, aikuinen, Antti, Laura ja Aaron.

*Kuvaus vuorovaikutusepisodista, jossa Matias on sivustaseuraaja:*

*Aikuinen, Antti ja Laura istuvat lattialla ja leikkivät astioilla. Matias tulee heidän luokseen. Matias ottaa Lauralta kaksi mukia ja Laura kiljaisee harmituksesta. Aikuinen huomaa tilanteen ja sanoo: " Mikä Laura sua nyt hermostuttaa, kyllä niistä kupeista Matiaksellekin riittää. Sä et tarvi kymmentä kuppia." Matias esittelee kuppeja aikuiselle ja seuraa katseellaan Luran harmistumista. Nyt Aaron alkaa tarjoilla aikuiselle kahvia ja Laura alkaa kiljua, johon aikuinen sanoo: " Ai, mitäs täällä on, onks täällä maitoo? Kiitos". Aikuinen juo leikisti kupin kahvia. Matias katsoo aikuista ja jättää kupin tuolille sanomatta sanaakaan ja menee hiukan kauemmas kotileikistä. Vähän ajan kuluttua hän palaa takaisin ja ojentaa leikkiauton aikuiselle. Aikuinen kyselee autosta Matiakselta ja Matias vastaa lyhyesti. Matias huomio siirtyy Lauraan ja Anttiin, jotka riitelevät lelusta. Matias*

*nappaa mokin tuolilta, siirtää tuolia lähemmäs Lauraa ja Anttia ja seuraa heidän leikkiään. Vähän ajan päästä Matias nousee ylös ja juoksee kotileikkurinurkkaukseen.*

Matias ei tee aloitteita toisille lapsille, ainoastaan aikuiselle. Hänen vertaisvuorovaikutus koostuu katseista, ilmeistä ja eleistä. Matias vaikuttaa tyytyväiseltä sivustaseuraajan rooliinsa.

### **Temperamenttiaineiston tilastollinen analyysi**

Kvantitatiivisen aineiston analyysissä käytettiin tilastollista IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmaa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita lapsen vuorovaikutuksessa ilmenevistä temperamenttipiirteistä. Matriisi sisälsi 173 Taaperotutkimukseen osallistuneen lapsen ECBQ- ja KTA -arvot. Aloitin temperamenttia koskevan aineiston analyysin muodostamalla temperamentin arviointikyselystä saadusta matriisista eri temperamenttipiirteitä kuvaavia summamuuttujia. Valitsin temperamenttipiirteet sen oletuksen mukaan, että ajattelin kyseisten piirteiden ilmenevän jollain tavalla lasten vertaisvuorovaikutuksessa.

Käyttämiäni temperamenttipiirteitä koskevia summamuuttujia ovat: ujous, sosiaalisuus, turhautuminen, impulsiivisuus, tynnyteltävyys, keskittyminen, aktiivisuustaso, matala että korkea intensiteetti. Summamuuttujien muodostamisen lisäksi tarkistelin summamuuttujien keskiarvoa ja keskihajontaa. Tutkimuslapsista (N=10) muodostin erillisen matriisin. Vertailin tutkimuslasten summamuuttujien keskiarvoja koko hankeaineiston matriisin (N=173) summamuuttujien keskiarvoon. Summamuuttujien reliabiliteetti eli sisäinen yhteys testattiin Cronbachin alfa -kertoimella.

## 6 Tulokset

### 6.1 Taaperoiden vertaisvuorovaikutus

#### Aktiivinen yksinleikki

Tutkimuksessa ilmeni, että taaperoiden vertaisvuorovaikutus ilmeni varhaiskasvatuksen vapaan toiminnan tilanteissa pääosin erilaisina leikkeinä. Tarkastelen tätä tutkimustulosta erilaisten leikillisten vuorovaikutusmuotojen avulla. Lisäksi esittelen vuorovaikutusepisodeissa ilmenneitä erilaisia rooleja, aloitteita ja vastauksia.

Vuorovaikutusepisodeja, joissa lapset leikkivät aktiivista yksinleikkiä seuraamalla samalla kaverin leikkejä tai tehden aloitteita ja pyrkien kavereiden kanssa yhteisleikkiin löytyi videoaineistosta yhteensä 11. Kymmenestä tutkimuslapsesta kuusi leikki aktiivista yksinleikkiä. Nuorin heistä oli Lauri, vuosi ja kahdeksan kuukautta, ja vanhin Hilla, kolme vuotta ja kolme kuukautta. Kaikki aktiivista yhteisleikkiä leikkineet lapset hakeutuivat vuorovaikutukseen joko vertaisen tai aikuisen kanssa. Lähes kaikki heistä tekivät leikkialoitteita vertaisilleen, mutta aloitteet pääosin jätettiin huomiotta tai torjuttiin.

Aktiivinen yksinleikki esiintyi eri lasten kohdalla eri tavoin ja pääosin leikkinä, jossa lapset tietoisesti leikkivät kaverin kanssa vierekkäin ja seurasivat toisen lapsen toimintaa. Aktiivinen yksinleikki ilmeni välillä myös ikään kuin siltana yksin leikin ja yhteisleikin välillä. Lasten rooli oli tässä leikkimuodossa joko aktiiviseen vuorovaikutukseen hakeutuva tai sivustaseuraaja. Esittelen lapsikohtaisten esimerkkien avulla, miten aktiivinen yksinleikki ilmenee taaperoilla.



## **Esimerkkejä aktiivisesta yksinleikistä**

### **Lauri, 1 vuosi 8 kuukautta**

Lauri leikki aktiivista yksin leikkiä kolmessa vuorovaikutusepisodissa. Ensimmäisessä episodissa Lauri leikki aktiivista yksin leikkiä ja teki aloitteen yhteisleikkiin, johon ei kuitenkaan saanut vastausta. Lauri jatkoi aktiivista yksinleikkiä välillä ottaen leluja toisten leikeistä. Lauri teki vielä toisen aloitteen yhteisleikille liittyessään toisten lasten leikkiin kesken leikin, jolloin aikuinen kävi nappaamassa hänet syliinsä.

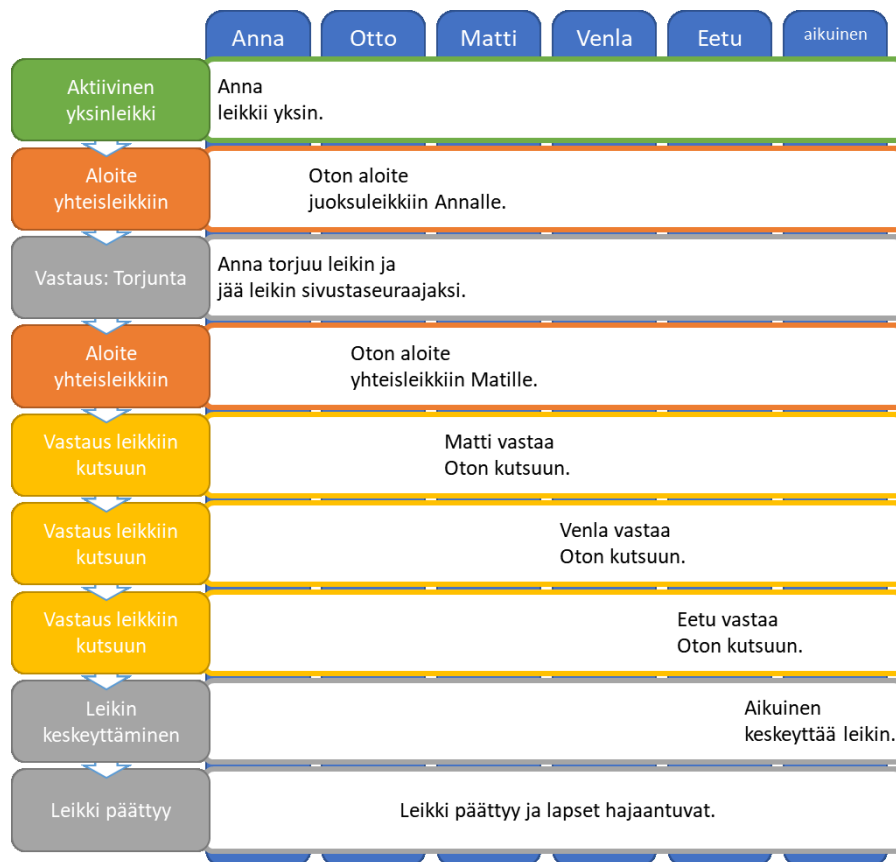
Toisessa episodissa Lauri leikki aikuisen ohjaamaa aktiivista yksinleikkiä dubloilla toisten lasten vieressä. Aktiivinen yksin leikki muuttui yhteisleikiksi kahden muun lapsen liittyttyä leikkiin mukaan. Kolmannessa episodissa Lauri leikki aktiivista yksin leikkiä istuen lattialla ja katsoen kirjaa samoin kuin hänen vieressään istuva Milla. Lauri ja Milla eivät puhuneet toisilleen, mutta välillä Lauri katsoi Millaa. Leikki muuttui lukuhetkeksi, kun Lauri lähti pois tilanteesta kirja kädessä ja aikuinen alkoi lukea kirjaa Laurille ja toisille lapsille.

### **Anna, 2 vuotta 4 kuukautta**

Anna leikki aktiivista yksin leikkiä kahdessa vuorovaikutusepisodissa. Annan yksin leikkimisen syyt näyttivät vaihtelevan eri tilanteissa. Ensimmäisessä tilanteessa (episodi 1) Anna oli sivustaseuraajan roolissa ja torjui toisen lapsen leikkialoitteen. Toisessa tilanteessa (episodi 5) Annan tekemä aloite torjuttiin. Episodi 1 kesti kaksi minuuttia kolme sekuntia ja siihen osallistui monta lasta, ja episodi 5 yhden minuutin ja siihen osallistuivat Anna, Tuuli ja aikuinen.

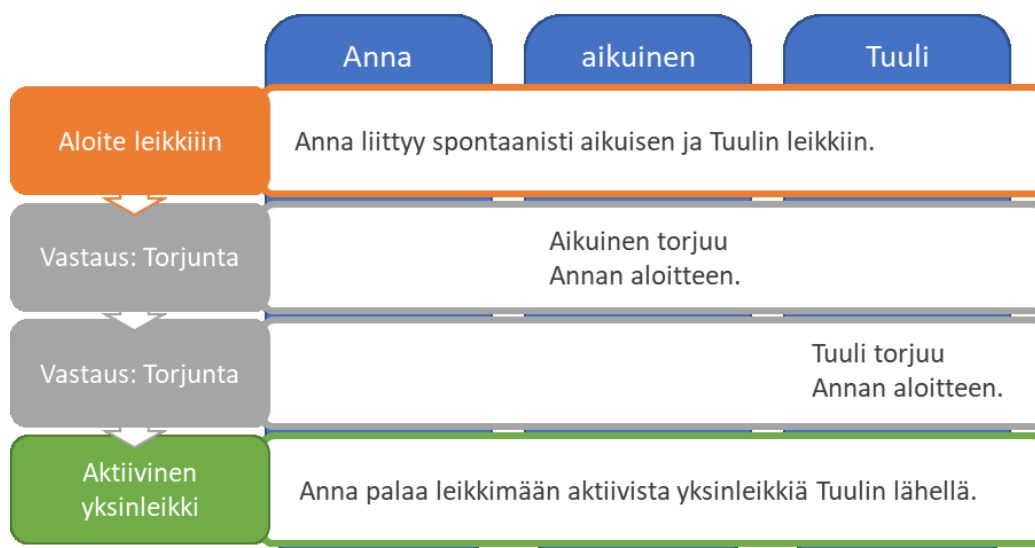
***Annan vuorovaikutusepisodi 1, kuvaus:*** Anna keinuu keinuhevosella ja Otto lähestyy Annaa. Lapset katsovat toisiaan hetken, mutta Anna torjuu Oton leikkialoitteen. Sitten Otto aloittaa juoksuleikin keinuhevosen ympärillä, ja Matti, Venla ja Eetu liittyvät leikkiin. Anna ei puhu eikä tee aloitteita. Hän on vuorovaikutustilanteessa sivustaseuraajan roolissa. Anna katselee, kun muutamalla lapsella alkaa juoksuleikki keinuhevosen ympärillä. Kasvattaja liittyy tilanteeseen ja keskeyttää juoksuleikin, jolloin vuorovaikutusepisodi loppuu.

### **Annan vuorovaikutusepisodi 1, polku**



Kuvio 3. Annan vuorovaikutusepisodin 1 polku.

**Annan vuorovaikutusepisodi 5, kuvaus:** Anna tekee aloitteen yhteisleikille liittymällä spontaanisti kasvattaja Aadan ja Tuulin leikkiin. Anna tulee torjutuksi ja jää lopulta leikkimään yksin kasvattajan läsnäolosta riippumatta. Tilanteessa Anna on vuorovaikutuksessaan aktiivinen. Hän puhuu ja käyttää eleitä.

**Annan vuorovaikutusepisodi 5, polku:**

Kuvio 4. Annan vuorovaikutusepisodin 5 polku.

**Anton, kaksi vuotta kuusi kuukautta**

Antonin vuorovaikutusepisodit 1 ja 3 sisälsivät pääasiassa aktiivista yksinleikkiä automaton rinnakkain Henrin kanssa. Molemmat episodit kestivät noin kaksi minuuttia. Toisessa episodissa Anton päätyi leikkimään aktiivista yksinleikkiä, kun kaveri ei vastannut hänen aloitteeseensa (polku yllä). Toinen episodi loppui siihen, kun Anton lopetti nopeasti yhteisleikin kaverinsa kanssa ja palasi leikkimään yksin.

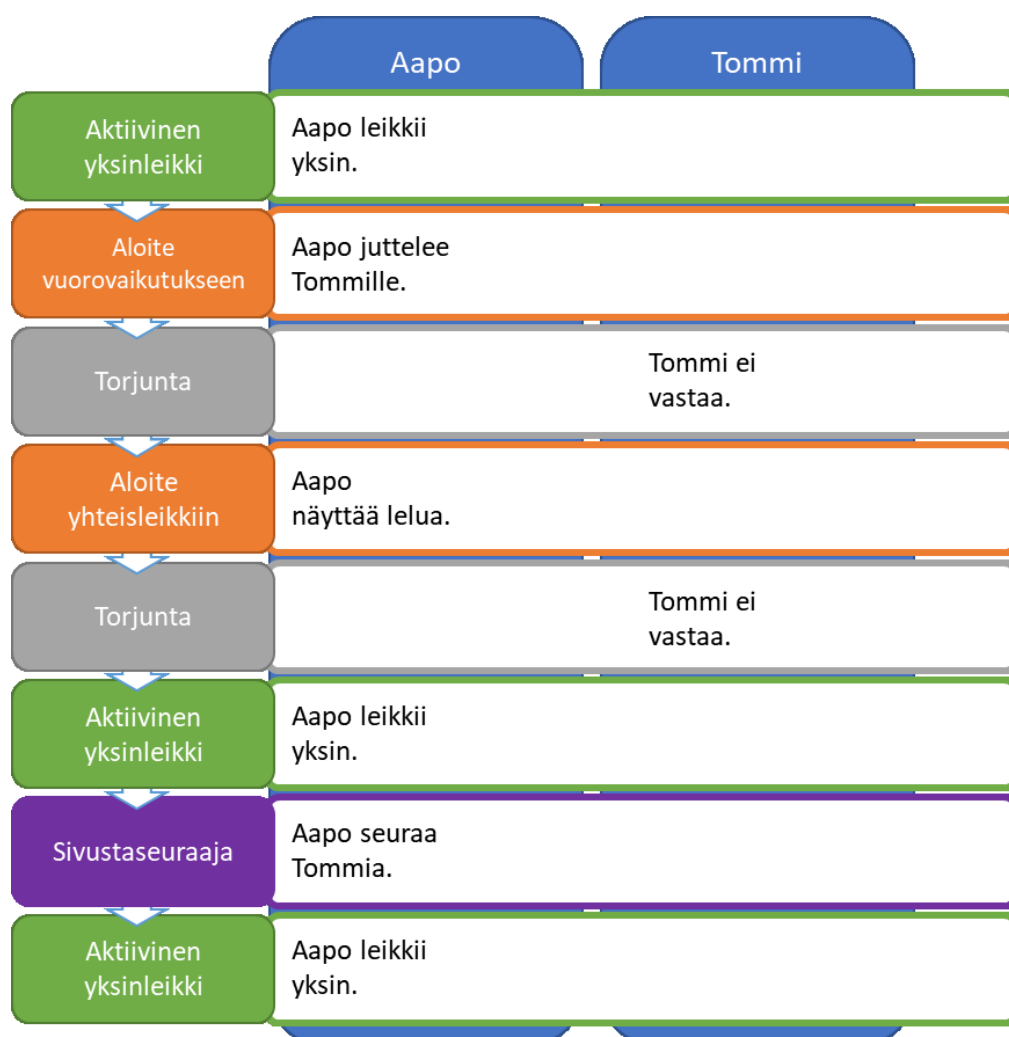
**Väinö, kaksi vuotta kuusi kuukautta**

Aineistossa oli yksi Väinön vuorovaikutusepisodi, jossa Väinö leikki autolla aktiivista yksin leikkiä muiden lasten lähellä. Väinö teki tilanteessa aloitteita aikuiselle, joka vastasi niihin. Aikuinen yritti jatkaa vuorovaikutusta lasten yhteistoiminnan suuntaan, mutta Väinö jatkoi aktiivista yksinleikkiä. Väinö ei tehnyt yhtään vuorovaikutusaloitetta toiselle lapselle. Hän istui tyytyväisen näköisenä aikuisen sylissä ja keskusteli aikuisen kanssa. Niko ja Otto tekivät aloitteita aikuiselle, jolloin Väinö perääntyi ja lähti leikkimään yksin. Aikuisen tehdessä keskustelualoitteita Väinölle hän palaa jälleen aktiiviseen yksinleikkiin muiden lasten lähelle.

### ***Aapo, 2 vuotta 1 kuukausi***

Aapo vuorotteli sujuvasti eri leikkimuotojen välillä. Hän siirtyi yksinleikistä leikkimään muiden lasten kanssa yhteisleikkiä ja hetken sitä leikittyään palasi jälleen leikkimään aktiivista yksinleikkiä. Videoaineistossa oli yksi episodi, jossa Aapo leikki aktiivista yksinleikkiä. Aktiivinen yksinleikki johtui siitä, että toinen lapsi torjui Aapon leikkialoitteet.

### ***Aapon vuorovaikutusepisodi 2, polku:***



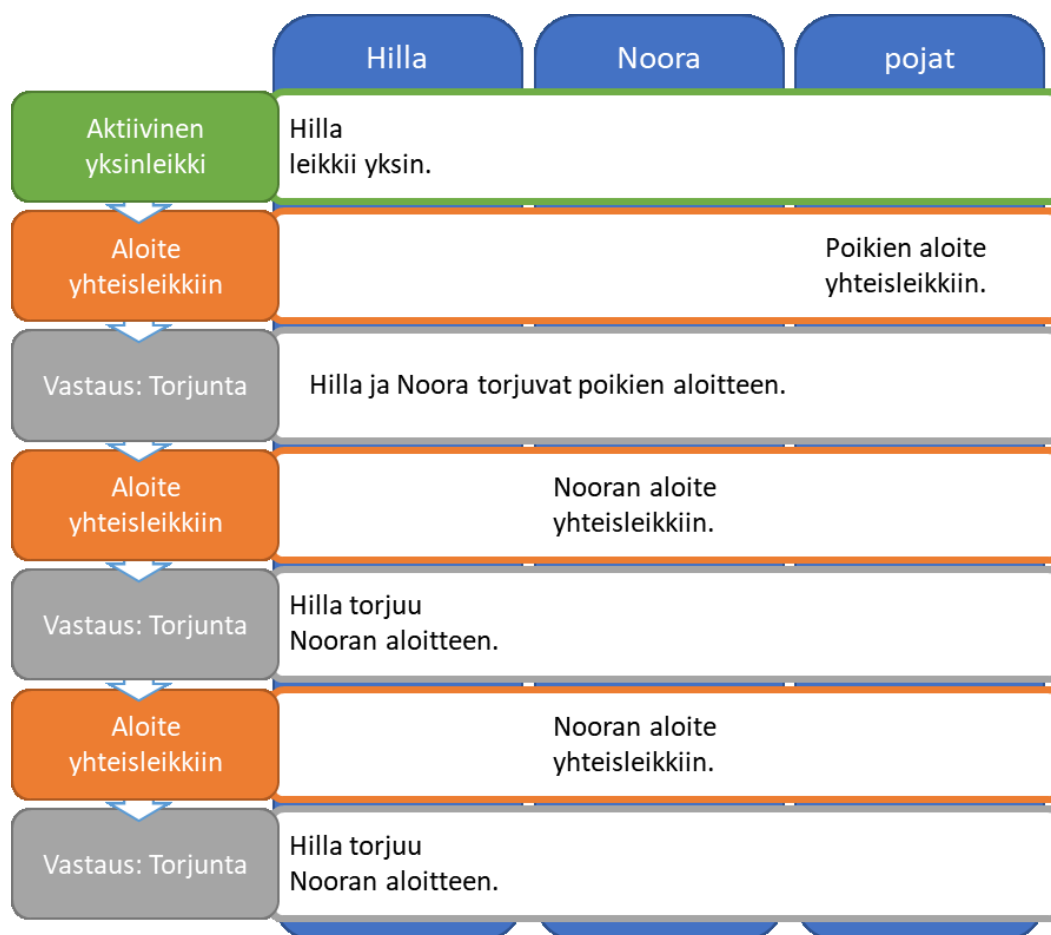
Kuvio 5. Aapon vuorovaikutusepisodin 2 polku.

**Hilla, 3 vuotta 3 kuukautta**

Hilla leikki yhdessä vuorovaikutusepisodissa aktiivista yksinleikkiä ulkona Nooran ja Kiiran vieressä. Noora yritti tehdä aloitteen yhteisleikkiin sekä eleillä että lähestymällä Hilla, mutta Hilla torjui jokaisen aloitteen ja leikki jatkui aktiivisena yksin leikkienä. Hilla ei tehnyt yhtään leikkialoitetta Nooralle. Tytöt eivät puhuneet lainkaan toisilleen episodin aikana, vaan heidän vuorovaikutuksensa koostui katseista, eleistä ja ilmeistä.

**Hillan vuorovaikutusepisodi 2, kuvaus:**

*Hilla on vesilammikon äärellä Nooran ja Kiiran kanssa. Kaksi poikaa tulee tyttöjen luo ja yrittävät laittaa vettä tyttöjen ämpäreihin. Hilla siirtyy leikkimään Nooran taakse. Hilla ottaa lapiolla kuravettä ämpäriinsä ja katsoo välillä Nooraa. Noora kääntyy Hillaan päin ja laittaa kuravettä myös Hillan ämpäriin. Hilla ei vastaa mitenkään Nooran toimintaan, vaan katsoo aikuista. Hilla ottaa ämpärinsä ja vaihtaa jälleen leikkipaikkaansa. Noora seuraa Hilla ja tulee hänen viereensä leikkimään. Hilla ei nytäkään vastaa Nooran eleeseen. Noora lähtee hetkeksi pois tilanteesta ja jättää oman ämpärinsä paikalleen. Hilla jättää hetkeksi oman ämpärinsä ja siirtyy Nooran ämpäriin luo, mutta huomattessaan Nooran palaavan leikkipaikalleen Hilla siirtyy takaisin oman ämpärinsä luo.*

**Hillan vuorovaikutusepisodi 2, polku:**

Kuvio 6. Hillan vuorovaikutusepisodin 2 polku.

**Yhteisleikki**

Pääosin yhteisleikkiä vertaisen tai vertaisten kanssa ilmeni kuudessa vuorovaikutusepisodissa. Tutkimuslapsista neljä lasta leikki yhteisleikkiä ja he olivat Aapo, Inka, Hilla ja Minna. Kaikki he olivat yli kaksivuotiaita ja osasivat ylläpitää yhteisleikkiä ilman aikuisen ohjausta. Lisäksi jokainen osasi tulkita hyvin toisten lasten leikkialoitteita, vaikka aloite saattoi olla sanojen ohella katse tai kosketus. Mitä vanhempi lapsi oli, sen pidempiä yhteisleikit vertaisten kanssa olivat. Havainnoinnin perusteella näytti siltä, ettei suomi ole Aapon äidinkieli. Näin ollen Aapo puhui suomea melko vähän ikäisekseen. Vähäinen suomen kieli ei haitannut Aapon osallistumista yhteisleikkiin, sillä Aapo täydensi puuttuvat sanat vahvalla ilme- ja eleilmaisullaan. Hilla ja Minna vaikuttivat hyviltä ystäviltä ja osasivat tulkita toisiaan hyvin sanojen ohella ilmeistä ja eleistä.

## **Esimerkkejä yhteisleikeistä**

### ***Aapo, kaksi vuotta yksi kuukausi***

Yhteisleikkiä sisältäneessä vuorovaikutusepisodin alussa Aapo leikkii keskittyneesti yksin autolla. Sitten hän huomaa toisten lasten hyppyleikin tyynylle (leikki on alkanut aiemmin). Leikissä juostaan lyhyt matka ja hypätään tyynylle. Aapo liittyy leikkiin hyppäämällä itsekin tyynyn makuulle vatsalle, mutta pitää koko ajan pikkuautoa kädessään. Hän yrittää ottaa katsekontaktia muihin lapsiin ja saakin katsekontaktin toiseen lapseen oltuaan hetken tyynyllä. Vaikuttaa siltä, että hakee katsekontakti-yrityksellään lupaa päästä mukaan leikkiin. Aapo nousee seisomaan ja heittäytyy samanaikaisesti tyynylle toisen lapsen kanssa. Aapo hymyilee kaverilleen ja katsoo häntä. (Kaveri on selin kameraan.) Molempia lapsia naurattaa. Toinen lapsi lähtee pois tyynyltä ja Aapo nousee seisomaan tyynyn viereen ja heittäytyy uudelleen tyynylle. Sitten hän nousee ylös ja heittäytyy tyynylle juuri ennen kahta muuta lasta. Toinen poika yrittää muodostaa poikakolmikosta päällekkäin makaavaa kasaa, mutta aikuinen huomaa asian heti ja kieltää kasan tekemisen. Poika tottelee aikuista ja molemmat pojat lähtevät tyynyltä pois. Aapo jää vatsamakuulle tyynyn päälle ja tyynyn viereen tulee pari uutta poikaa.

Toisen pojan kanssa Aapo vaihtaa katseita ja hymyilee. Aapo nousee tyynyltä ja menee ikkunan luo, josta lähdetään leikissä juoksemaan tyynyn luo. Leikin luonne muuttuu: nyt jokainen hyppää vuorollaan siten, että jää seisomaan tyynylle. Myös Aapo hyppää vuorollaan tyynylle. Tyynyleikkiin osallistuvat riehaantuvat, ja Aapo alkaa kiljahdella muiden lasten tavoin. Aapo juoksee vielä kerran tyynylle ja menee vatsalleen makaamaan. Aikuinen komentaa Lauria, joka osallistuu leikkiin: Lauri, älä viitsi huutaa. Lauri katsoo hetken aikuiseen päin, mutta menee sitten uudelleen ottamaan vauhtia ikkunan luota ja saapuu taas tyynylle. Nyt Aapo hyppii pari kertaa patjalla. Sitten hän palaa ikkunan eteen, mutta huomaa kuvaajan, ja käväisee kuvaajan ja kameran edessä. Kuvaajan luota Aapo jatkaa matkaansa tyynylle, mutta tällä kertaa hän jatkaakin tyynyltä matkaansa kohti kotileikkinurkkausta, jonne hän menee toisen lapsen perässä. Toinen poika pysähtyy leikkipöydän ääreen ja Aapo myös. Aapo ottaa kotileikistä

tiskiharjan, jota toinen lapsi yrittää ottaa hänen kädestään. Aapo saa pidettyä tiskiharjan itsellään ja menee sillä leikisti pesemään ikkunaa. Yhteinen leikki on loppunut.

### ***Inka, kaksi vuotta 11 kuukautta***

Inkan vuorovaikutusepisodi 1 sisälsi yhteisleikkiä. Vuorovaikutusepisodi kesti 17 minuuttia. Episodissa Inka leikkii Miikan kanssa. Vuorovaikutusepisodin alussa Inka leikkii yksin, mutta on vuorovaikutuksessa Miikan kanssa. Sitten Miikka ja Inka leikkivät aktiivista yksinleikkiä, ja lopulta lapset leikkivät pitkäkestoista yhteisleikkiä. Yhteisleikin aikana Inka ja Miikka puhuvat toisilleen ja käyttävät eleitä ja ilmeitä. Inka näyttää videolla päättäväiseltä ja määrätietoiselta leikkijältä. Hän määrittää leikin suunnan muutoksia ja tekee aloitteita sekä yrittää johtaa leikin kulkua jättämällä vastaamatta Miikan aloitteisiin. Inka osaa tulkita hyvin leikkitilannetta ja ennakoida toisen vastausta. Inka johdattelee leikin kulkua haluamaansa suuntaan esimerkiksi vaihtamalla välillä leikkipaikkaa. Miikka seuraa häntä toiseen leikkipaikkaan, ja leikki ei keskeydy.

### **Hilla, 3 vuotta 3 kk ja Minna, 2 vuotta 10 kk**

Kahdessa vuorovaikutusepisodissa Hillalla ja Minnalla on yhteisleikki. Toinen leikki kestää kaksi minuuttia ja toinen 12 minuuttia. Hilla ja Minna näyttävät olevan yhteisleikeissään tasavertaisia leikkijöitä, sillä he vuorottelevat, kumpi johtaa leikkiä. Molemmat myös muuttavat vuorollaan leikin kulkua.

### **Aikuisen ohjaama yhteisleikki**

Videoaineiston perusteella näytti siltä, että taaperoiden pitkäkestoisten yhteisleikkien edellytyksenä oli joko aikuisen läsnäolo tai se, että joku lapsista oli jo kolmevuotias ja osasi kannatella leikkiä hyvin. Tutkimuslapsista aikuisen ohjaamaa yhteisleikkiä leikkivät Lauri, Eemil, Minna ja Matias. Videoaineistosta löytyi neljä episodia, joissa joku edellä mainituista tutkimuslapsista osallistui aikuisen ohjaamaan yhteisleikkiin.



Ensimmäisessä episodissa Lauri leikkii aikuisen ohjauksessa muiden lasten kanssa. Kyseinen episodi on kuvattu sivulla 37. Toisen episodi kestää 10 minuuttia ja siinä Eemil leikkii livarin, Jeren ja aikuisen kanssa eväsretkeä vauvojen kanssa. Sensitiivisen aikuisen avulla jokainen poika on hyvin osallisena leikissä ja leikissä on tapahtumakaari eväsretkestä nukkumaanmenoon asti ja siitä vielä uuteen aamuun. Kolmannessa episodissa Minna ja Matias leikkivät autoleikkiä muiden lasten kanssa aikuisen ohjauksessa.

### **Esimerkkejä aikuisen ohjaamista yhteisleikkiepisodeista**

***Eemilin vuorovaikutusepisode 2, kuvaus:** Jere ja livari leikkivät lattialla olevansa eväsretkellä nukkevauvojensa kanssa. Eemil kävelee poikien luo kassi kädessään ja katsoo, mitä pojat leikkivät. Aikuinen huomaa tilanteen pöydän äärestä ja sanoittaa leikkiä Eemilin puolesta: ”Ottakaas pojat Eemilkin mukaan leikkiin. Otetaan Eemilkin mukaan sinne syömään eväitä.” Eemil istahtaa lattialle ja avaa omaa laukkuaan. Aikuinen kehittää leikkiä eteenpäin kysyen pojilta: ”Mitäs muuta siellä eväsretkellä tai metsäretkellä voi tehdä kuin syödä eväitä?” livari lähtee hakemaan lisää leluja leikkiin sanoen: ”Mä hakemaan leikkimiskalut”, johon aikuinen vastaa: ”Sä meet hakemaan leikkimiskalut, se on tosi hyvä.” livari ehdottaa viereensä tulleelle aikuiselle, että otetaan vedettävä mato leikkiin. Aikuinen kannattaa ehdotusta ja ehdottaa itse: ”Vietäiskö me Eemilille ja Jerelle tällaiset koirat?” livari innostuu ajatuksesta ja kantaa leikkiin madon ja toisen koiran. Aikuinen tuo toisen koiran.*

*Eemil ja Jere istuvat yhä lattialla, ja Eemilillä on kannu toisessa kädessään. Eemil yrittää toisella kädellä avata laukkuaan, joka on jumissa. Aikuinen huomaa tämän ja sanoo: ”Onko se jumissa?” Aikuinen avaa laukun ja sanoo: ”No nyt sä saat sieltä sun eväät.” Samalla Jere pakkaa omaa reppuaan ja harmittelee sanoen, että reppu ei mene kiinni. Aikuinen huomaa tämän ja sanoittaa: ”Sä oot lähdössä jo kotiin.” Jere vastaa: ”Oon lähdössä” ja aikuinen jatkaa: ”Metsäretki loppuu, niinkö?” Myös livari ilmoittaa lähtevänsä kotiin.*

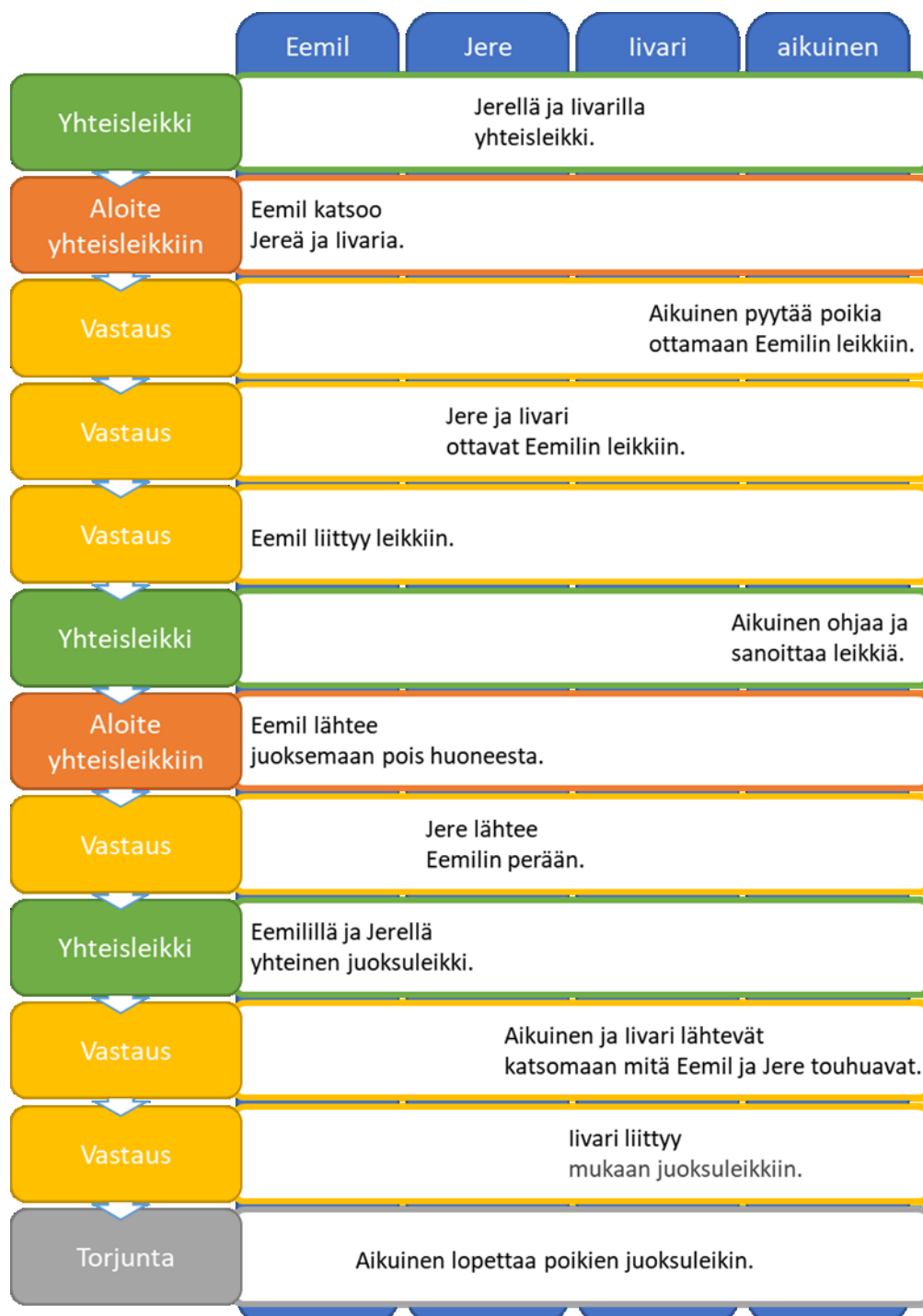
*Eemil on ottanut laukustaan mukin ja on aikeissa kaataa kannusta juotavaa, kun livari alkaa leikisti tehdä kotiinlähtöä ja ottaa kannun Eemililtä. Aikuinen yrittää jatkaa poikien yhteisleikkiä sanoen: ”Mitäs, kun Eemil vasta tuli metsäretkelle? Oltaisko me voitu vielä hetki olla, että Eemilkin olisi ehtinyt syödä vähän eväitä?”*

Eemil huomaa, että livari on ottanut kannun ja ilmaisee asian ääntelemällä ja osoittamalla livaria ja kannua kädellään. Aikuinen ymmärtää, mitä Eemil yrittää kertoa ja sanoittaa: ”Annetaan Eemilillekin sieltä kaakaota. Kato, Eemil tuli vasta retkelle niin, Eemilinkin täytyy saada vähän kaakaota.” Aikuinen ojentaa kätensä ja livari antaa kannun aikuiselle. Livari haluaisi kaataa kannusta Eemilin mukiin, mutta Eemil myös itse haluaa kaataa kannusta, joten aikuinen jatkaa tilanteen sanoittamista: ”Eemil haluaakin kaataa ite. Hieno ajatus, livari, tosi kiva ajatus.” Niinpä Eemil kaataa leikisti kaakaota kannusta omaan mukiinsa ja juo kaakaonsa. Sitten livari ottaa mukinsa ja sanoo Eemilille: ”Laita mullekin”, jolloin Eemil kaataa hänellekin kaakaota. Aikuinen sanoittaa leikkiä: ”Kaadatko sä sinnekin, hienosti!”

Eemil juo lisää kaakaota Jeren lähtiessä kotiin retkeltä koira mukanaan. Myös livari alkaa tehdä kotiinlähtöä, samoin Eemil. Aikuinen auttaa Eemiliä pakkaamaan hänen retkitavaroitaan reppuun. Eemil osoittaa nukkenkärkyä, mutta aikuinen kertoo, että ne ovat livarilla. Eemil lähtee retkeltä laukku olallaan ja taluttaen koiraansa narusta, samoin kuin Jere hetkeä aiemmin. Myös livari ja aikuinen lähtevät muiden poikien perässä toiseen huoneeseen katsomaan, mitä pojat siellä tekevät.

Tullessaan toiseen huoneeseen aikuinen kysyy Eemililtä ja Jereltä: ”Onks teillä täällä koti?” ja pojat vastaavat, että on. Aikuinen jatkaa: ”Onks meillä täällä teille sängyt?” Aikuinen vetää patjoja lattialle ja sanoo: ”Kattokaa, täällä on tämmöset pedit, mihin voi sitten käydä nukkumaan raskaan päivän jälkeen. Eemil ja muut pojat seuraavat katsellaan, kun aikuinen levittää kaksi patjaa ja ison tyynyn lattialle. Livari valitsee yhden patjan ja käy siihen nukkumaan. Eemil pyytää katseellaan, eleillään ja äännähdyksellään aikuista ottamaan laukun pois hänen olaltaan. Aikuinen sanoittaa: ”Kassi pois” samalla, kun hän ottaa laukun pois Eemilin olalta. Eemil käy nukkumaan toiselle patjalle, Jere tyynylle ja aikuinen samalle patjalle Eemilin kanssa sanoen: ”Käydään nukkumaan.” Hetken maattuaan livari sanoo, että nyt on aamu. ”Aikuinen kysyy pojilta: ”Mitäs me sitten tehdään, kun on aamu?” Livari ehdottaa leikkimistä koirilla ja Jere ehdottaa, että tulee kummituksia. Aikuinen kertoo, että kummituksia ei ole olemassa ja Eemil osallistuu keskusteluun sanomalla ei. Jere kellahtaa patjalleen ja Eemil matkii häntä kellahtaen omalle patjalleen. Aikuisen lähtiessä käymään toisessa huoneessa Eemil leikkii hetken nukkuvaa.

*Aikuisen palattaessa takaisin leikkiin Eemil lähtee katsomaan ovelta, ketä lapsia tulee sisään. Aikuinen kysyy, minne hän on menossa ja Eemil vastaa napakasti: "Tänne." Hetken päästä myös Jere menee Eemilin seuraksi katsomaan sisääntulevia. Sitten Eemil juoksee toiseen huoneeseen Jere perässään ja pojat aloittavat juoksuleikin. Myös aikuinen ja livari siirtyvät toiseen huoneeseen. Aikuinen lopettaa juoksuleikin ottamalla vuorollaan syliin Eemilin ja Jeren.*

**Eemilin vuorovaikutusepisodi, polku:**

Kuvio 7. Eemilin vuorovaikutusepisodin polku.

**Keskustelua vertaisen ja varhaiskasvattajan kanssa**

Päiväkodin vapaan toiminnan aikana esiintyi leikkien ohella vuorovaikutusepisodeja, joissa lapsi keskusteli vertaisensa ja/tai aikuisen kanssa. Keskustelun aikana lapsi ei leikkinyt, mutta saattoi esimerkiksi tehdä palapeliä. Keskusteluissa lapsi oli sekä aloitteen tekijä että aloitteeseen vastaaja.

Videoaineistossa ilmeni hyvin, kuinka verbaalisesti taitava parivuotias lapsi osasi hyvin vaikuttaa keskustelun ylläpitämiseen tehden monia aloitteita vertaiselleen ja aikuiselle. Tutkimuslapsista Annalla, Antonilla ja Laurilla oli tällaisia keskustelevia vuorovaikutusepisodeja vertaisen ja/tai aikuisen kanssa.

### **Esimerkkejä lapsen keskusteluista vertaisen ja aikuisen kanssa**

Annan vertaisvuorovaikutustilanteet 2, 3, 4 ja 6 sisältävät keskustelua vertaisen ja kasvattajan kanssa.

**Annan vuorovaikutusepisodi 2, kuvaus:** Tilanteen kesto kaksi minuuttia ja kolme sekuntia. Tilanteessa Anna istuu lattialla palapelin äärellä Maijun (aikuinen) kanssa ja katsoo kameraan. Maiju puhuu palapelin puuttuvasta palasta Annalle, ja Anna katsoo häntä ja palapeliä. Veera tulee katsomaan, mitä he tekevät. Maiju kysyy Veeralta palasta, ja Veera vastaa. Veera alkaa rakentaa palapeliä yhdessä Annan kanssa. Vuorovaikutusepisodi päättyy, kun Veera lähtee kävelemään pois päin. Anna ja Maiju lähtevät etsimään puuttuvaa palaa muualta. Anna käyttää paljon eleitä ja keskustelee Veeran ja Maijun kanssa. Anna tekee useita aloitteita Maijulle ja Veera tekee aloitteen Annalle, johon Anna vastaa. Näin ollen Anna on sekä aloitteen tekijä että aloitteeseen vastaaja. Molemmat tytöt ohjaavat vuorovaikutusta, vaikkakin Veera aloittaa leikin. Maiju puuttuu leikin kulkuun vain tyttöjen kiistellessä palapelin palasta. Aikuinen on lähellä, mutta vuorovaikutuksessaan melko passiivinen.

### **Annan vuorovaikutusepisodi 2, polku:**



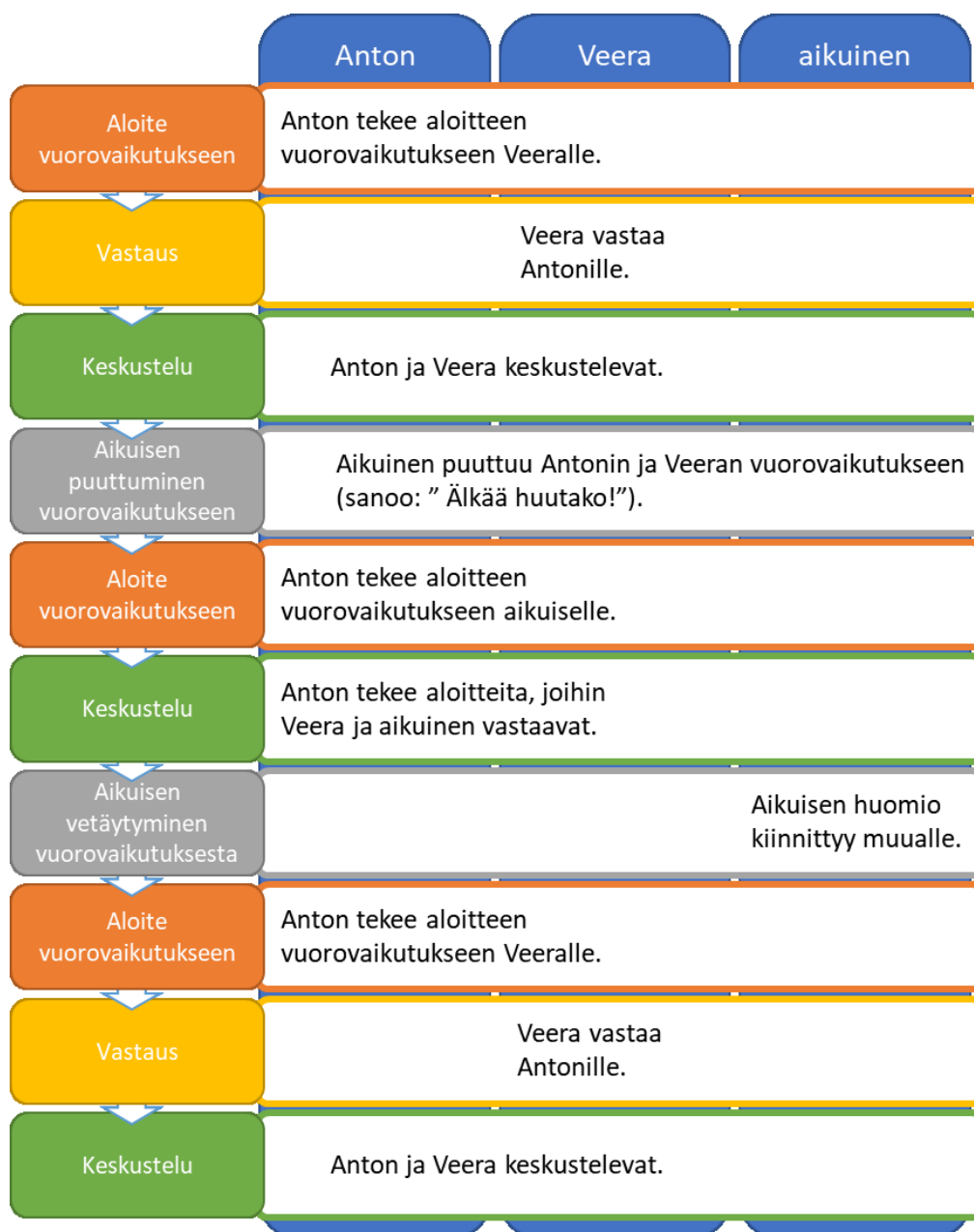
Kuvio 8. Annan vuorovaikutusepisodin 2 polku.

### **Antonin keskustelua sisältävä vuorovaikutusepisodi, kuvaus:**

Anton seisoo Veeran kanssa ikkunan edustalla olevan hyllyn edessä. Anton ja Veera keskustelevat ja katsovat ulos ikkunasta. Anton sanoo kuuluvaan ääneen: "Katso, ne on menny ohi!" Veera vastaa pojalle huutaen: "Täällä ei mene mikään." Aikuinen kommentoi tähän: " Älkää jooko huutako!" Anton ja Veera kääntyvät ääntä kohti ja huomaavat kameran. He katsovat yhdessä kameraan hetken. Anton alkaa puhua aikuiselle: "Helikopteri menee purjeveneeseen ja sitten se menee helikopteriveneeseen." Aikuinen ja yksi lapsi tulevat Antonin ja Veeran

luo ja kaikki he katsovat yhdessä ulos. Anton selittää jotain aikuiselle jotain ja Veera huutaa hänen puheensa päälle. Molemmat osoittavat sormillaan ulos. Aikuinen pitää käsiä korvillaan ja sanoo: "Älkää huutako." Sen jälkeen aikuinen tulee lähemmäksi lapsia ja katsoo heidän kanssaan ikkunasta. Anton osoittaa ikkunasta ulos sanoen: "Nyt se meni ton keltasen yli." Aikuinen nyökkää pojalle. Kolmas lapsi sanoo aikuiselle jotain ja aikuinen vastaa hänelle.

Anton lähestyy Veeran kanssa aikuista ja sanoo aikuiselle: "Minä ajankin kukkameressä iijan." Veera vastaa tähän: "Niin minäkin." Veera roikkuu käsistään aikuisen kädessä ja sanoo: "Menin Veetin kaa", johon aikuinen toteaa: "Veetin kanssa laskemassa." Anton siirtyy takaisin ikkunan luo. Hän katsoo ulos ja sanoo: "Minä kävin minun, mun kaa laskemassa." Aikuinen vastaa tähän "joo-o" ja katsoo pois päin. Anton katsoo taas ulos ikkunasta ja puhelee jotakin. Kun aikuinen ei vastaa hänelle, Anton sanoo hänelle topakasti: "Katso!" Silloin aikuinen katsoo häntä ja Anton sanoo: "Sitten se meni puitää, ja sitten se meni ohi ja sitten se meni yli." Aikuinen kuuntelee, mutta ei kommentoi. Anton jatkaa puhumista ja Veera alkaa selittää tapahtumaa. Aikuinen siirtyy kauemmas ja Anton kommentoi vielä kertaalleen tapahtumia aikuiselle. Antonin ja Veeran keskustelu jatkuu.

**Antonin vuorovaikutusepisodi, polku:**

Kuvio 9. Antonin vuorovaikutusepisodin polku.

**Sivustaseuraajana ilman omaa leikkiä**

Kolmessa vuorovaikutusepisodissa tutkimuslapsi oli vuorovaikutuksessa vertaisensa kanssa siten, että hän katsoi vertaisiaan ja heidän leikkiänsä osallistumatta itse leikkiin. Näissä episodeissa tutkimuslapsen katsottiin olevan vuorovaikutuksessa sivustaseuraajan roolissa. Tutkimuslapsista Matias, Aapo ja Minna olivat jokainen yhdessä episodissa sivustaseuraajan roolissa.



Sivustaseuraajan rooli ei kestänyt kenelläkään kauan, vaan oli ikään kuin välivaihe erilaisten leikkien välillä. Syy, miksi lapsi halusi seurata muiden leikkiä sivusta, vaihteli eri lapsilla. Matias tarkkaili niin innokkaasti vertaistensa leikkiä, ettei malttanut keskittyä omaan leikkimiseensä. Aapolla sivustaseuraaminen oli lyhyt tauko omista leikeistä ja kartoitus siitä, mitä muut lapset leikkivät. Minna valitsi sivustaseuraajan roolin siksi, että halusi olla aikuisen sylissä ja seurata sieltä muiden lasten leikkejä. Matiaksen episodi on esitelty sivulla 40.

**Aapon vuorovaikutusepisodi 1, kuvaus:** Ensimmäinen vuorovaikutusepisodi alkaa, kun Aapo tulee leikkihuoneeseen ja kävelee lattialla istuvan aikuisen (Katja) ja hänen sylissään ja vierellään olevien lasten luo. Katjan sylissä oleva Tommi painelee painelelua, jolla laitetaan eläimiä luukun alle piiloon. Katja jututtaa Tommia eläimistä, ja Aapo seuraa heidän keskusteluaan seisomalla heidän edessään. Tommi katsoo välillä Aapoon. Aapokin haluaa kokeilla lelua, joten hän painaa eläimen luukun alle piiloon. Tommi ei tästä tykkää ja tekee fyysisen torjunnan työntäen Aapoa kauemmaksi. Aapo perääntyy pari askelta kauemmas Katjasta ja Tommista. Katja sanoo napakasti Tommille, että Aapokin haluaa kokeilla lelua. Aapo jää seuraamaan hieman kauempaa Tommin leikkiä. Episodissa Aapo ei puhu mitään, mutta katselee aktiivisesti Katjaa ja Tommia.

**Aapon vuorovaikutusepisodi 1, polku:**



Kuvio 10. Aapon vuorovaikutusepisodin 1 polku.

### ***Minnan vuorovaikutusepisodi 1, kuvaus:***

*Minna ja Matias leikkivät molemmat aktiivista yksinleikkiä kotileikkinurkkauksessa. Aikuinen tulee kotileikkiin ja ehdottaa yhteisleikkiä Minnalle ja Matiakselle. Matias alkaa leikkiä aikuisen ohjauksessa, mutta Minna ei osallistu leikkiin. Minna kiipeää aikuisen syliin ja alkaa seurata Matiaksen leikkiä aikuisen sylistä käsin. Matias siirtyy katsomaan toista ryhmää ikkunan luo, ja aikuisen ehdottaa Minnalle, että hekin menevät katsomaan, mitä Matias katsoo. Kaikki katsovat yhdessä toista ryhmää, joka on ulkona. Minna ei puhu tilanteessa mitään, vaan menee uudelleen aikuisen syliin ja seuraa sylistä aikuisen ja muiden lasten vuorovaikutusta. Kaikki palavat takaisin kotileikkiin, jossa Minna menee takaisin aikuisen syliin seuraamaan muiden lasten leikkejä. Matiaksen siirtyessä aikuisen ohjaamaan autoleikkiin Minna siirtyy seuraamaan kyseistä leikkiä leikkijöiden joukkoon. Minna ottaa aikuisen lähettämän auton kiinni ja alkaa leikkiä aikuisen ohjaamaa yhteisleikkiä.*

## **6.2 Temperamentin ilmeneminen vertaissuhteissa**

### **Taaperoiden temperamenttipiirteitä**

Esittelen seuraavaksi (taulukko 4) eri temperamenttipiirteiden avulla, millaisia keskiarvoja tutkimuslapset ovat saaneet temperamenttiarvioinneista suhteessa koko Taaperotutkimukseen osallistuneiden (N=173) lasten keskiarvoihin. Taulukossa kahdeksaa ensimmäistä temperamenttipiirrettä arvioivat lasten vanhemmat ja kahta viimeistä varhaiskasvatuksen opettajat. Temperamenttipiirteiden nimet on taulukossa numeroitu ja lyhennetty seuraavasti: 1. ujous: ujo, 2. sosiaalisuus: sos, 3. turhautuminen: tur, 4. tyyntyteltävyys: tyy, 5. impulsiivisuus: imp, 6. aktiivisuus: akt, 7. korkean intensiteetin ärsykkeiden tuottama mielihyvä: kor, 8. matalan ärsykkeiden tuottama mielihyvä: mat, 9. tunteiden säätely: tunt ja 10. sosiaalinen itseluottamus: sos.it. Koko aineisto (N=173) on lyhennetty taulukossa sanalla koko. Koko aineistosta on nähtävillä sekä keskiarvo että keskihajonta.

Taulukko 4: Temperamenttipiirteiden keskiarvot tutkimuslapsikohtaisesti

	Vanhempien tekemä arviointi							
	ujous	sosiaalisuus	turhautuminen	tyynnytävyys	impulsiivisuus	aktiivisuus	korkean intens. ärsykkeiden tuoma mielihyvä	matalan intens. ärsykkeiden tuottama mielihyvä
Koko: ka ja kh	2,36 (0,99)	5,06 (1,69)	2,81 (0,85)	5,61 (1,06)	4,76 (1,16)	4,42 (0,98)	3,95 (1,07)	4,52 (1,07)
Aapo	1,50	6,25	1,91	6,33	5,78	3,60	4,22	4,10
Anna	1,75	6,25	3,92	5,44	4,50	6,00	5,00	4,73
Anton	2,25	6,66	2,67	5,22	4,30	5,17	5,92	4,91
Eemil	1,83	5,6	2,83	5,44	3,30	4,00	3,33	4,36
Hilla	2,90	6,63	2,55	5,25	4,80	5,64	4,00	5,09
Inka	-	5,00	3,42	7,00	2,33	2,30	3,55	4,91
Lauri	-	5,38	3,08	-	4,60	4,33	6,42	2,73
Matias	3,30	7,00	3,92	4,00	6,70	6,42	5,67	5,55
Minna	2,30	7,00	3,17	6,00	4,43	3,70	3,55	5,36
Väinö	2,00	7,00	2,08	6,33	4,80	4,08	4,17	4,55

## 1 Ujous

Ujouden korkeat keskiarvot tarkoittavat, että lapsi ujosteli usein tuntemattomien tai harvoin tapaamiensa aikuisten seurassa. Ujouden matalat keskiarvot merkitsevät, että lapsi ujosteli harvoin tuntemattomien tai harvoin tapaamiensa aikuisten seurassa. Ujouden keskiarvoista havaitaan, että lasten ujous vaihtelee jonkin verran. Vanhempien arvioimana pienet lapset eivät pääosin vaikuta olevan kovinkaan ujoja vieraita ihmisiä kohtaan, sillä koko taaperotutkimuksen temperamenttiaineistossa olevien lasten (N=173) ujouden keskiarvo oli melko matala, 2,36 (kh = 0,99). Tutkimuslapsista ujouden keskiarvo oli koko aineiston keskiarvoa suurempi Matiaksella (3,30) ja Hillalla (2,90), jotka vaikuttivatkin muita ujoimmilta videoaineiston perusteella. Melko lähellä koko aineiston keskiarvoa olivat Minnan (2,30), Antonin (2,25) ja Väinön (2,00) keskiarvot. Alle koko aineiston keskiarvon olivat Eemilin (1,83), Annan (1,75) ja Aapon (1,50)

keskiarvot. Kyseiset lapset eivät vaikuttaneet lainkaan ujoilta videoidenkaan perusteella.

## **2 Sosiaalisuus/seurallisuus**

Sosiaalisuuden korkeat keskiarvot ilmaisevat, että lapsi hakeutui tuttujen ihmisten seuraan usein. Matalat keskiarvot osoittavat, että lapsi hakeutui tuttujen ihmisten seuraan harvemmin ja viihtyi enemmän itsekseen. Koko aineistossa lasten (N=173) sosiaalisuuden eli seurallisuuden keskiarvo oli 5,06 (kh = 1,69). Arvo kertoo, että taaperoilta on ominaista korkea sosiaalisuus eli halu olla toisten ihmisten kanssa. Myös tutkimuslasten arvot ilmaisevat, että he hakeutuivat toisten ihmisten joukkoon ja viihtyivät muiden ihmisten seurassa.

Tutkimuslapsista sosiaalisuuden keskiarvo oli koko aineiston keskiarvoa huomattavasti korkeampi Väinöllä (7,00), Matiaksella (7,00), Minnalla (7,00), Aapolla (6,75), Antonilla (6,6), Hillalla (6,63) ja Annalla (6,25). Eemilin (5,6), Laurin (5,38) ja Inkan (5,00) keskiarvot olivat lähellä koko aineiston keskiarvoa.

## **3 Turhautuminen**

Turhautumisessa 3,00-4,00 välille sijoittuvat keskiarvot merkitsevät, että lapsi turhautui joskus ja matalat arvot (< 3,00), että lapsi turhautui harvoin tai hyvin harvoin. Koko aineistossa lasten (N=173) turhautumisen keskiarvo oli 2,81 (kh = 0,85), mikä kertoo, että vanhempien arvioimana taaperot eivät turhaudu kovinkaan usein. Tutkimuslapsista turhautumisen keskiarvo oli koko aineiston keskiarvoa korkeampi Matiaksella (3,92), Annalla (3,92), Inkalla (3,42), Minnalla (3,17) ja Laurilla (3,08). Eemilin (2,83) ja Antonin (2,67) keskiarvot olivat hyvin lähellä koko aineiston keskiarvoa. Koko aineiston turhautumisen keskiarvoa pienempi keskiarvo oli Hillalla (2,55), Väinöllä (2,08) ja Aapolla (1,91), mikä ilmaisee, että kyseiset lapset turhautuivat kotioiloissa hyvin harvoin.

#### 4 Tyynnyteltävyys

Tyynnyteltävyyden keskiarvo ilmaisee, kuinka nopeasti lapsi tyyntyi ja tuli jälleen hyväntuuliseksi oltuaan vihainen tai ärtynyt. Korkeat keskiarvot (6,00-7,00) merkitsevät, että lapsi tyyntyi ja tuli hyväntuuliseksi nopeasti lähes joka kerta tai joka kerta. Matalammat keskiarvot (4,00-5,0) kuvaavat, että lapsi tyyntyi ja tuli hyväntuuliseksi melko hitaasti. Koko aineistossa lasten (N=173) tyynnyteltävyyden keskiarvo oli 5,61 (kh = 1,06). Keskiarvo merkitsee, että taaperot tyyntyvät usein nopeasti tai melko nopeasti oltuaan vihaisia tai ärtyneitä. Tutkimuslapsista tyynnyteltävyyden keskiarvo oli koko aineiston keskiarvoa korkeampi Inkalla (7,00), Väinöllä (6,33), Aapolla (6,33) ja Minnalla (6,00) eli he tyyntyivät nopeasti ollessaan vihaisia tai ärtyneitä. Koko aineiston keskiarvoa hieman matalampi keskiarvo oli Hillalla (5,25), Annalla (5,44), Eemilillä (5,44) ja Antonilla (5,22). Matiaksen (4,00) muita matalampi keskiarvo tarkoittaa, että hän tyyntyi kiukustaan keskimäärin hitaammin kuin muut tutkimuslapset.

#### 5 Impulsiivisuus

Impulsiivisuudella tarkoitetaan sitä, kuinka nopeasti lapsi vastaa johonkin ehdotukseen. Impulsiivisuuden korkeat keskiarvot tarkoittavat, että lapsi vastasi usein aloitteeseen heti tai nopeasti. Matalat keskiarvot merkitsivät, että lapsi reagoi hitaammin johonkin ehdotukseen. Koko aineistossa lasten (N=173) impulsiivisuuden keskiarvo oli 4,76 (kh = 1,16). Se tarkoittaa, että tämän tutkimuksen valossa taaperot reagoivat vaihtelevalla nopeudella aloitteisiin, välillä nopeasti ja välillä hitaammin. Tutkimuslapsista impulsiivisuuden keskiarvo oli koko aineiston keskiarvoa korkeampi Matiaksella (6,70) ja Aapolla (5,78), joten heille oli ominaista reagoida aloitteisiin yleensä nopeasti. Hillalla (4,80) ja Väinöllä (4,80) arvo oli lähellä koko aineiston keskiarvoa. Koko aineiston keskiarvoa hieman matalampi keskiarvo oli Laurilla (4,60), Annalla (4,50), Minnalla (4,43) ja Antonilla (4,30). Eemilin (3,30) ja Inkan (2,33) keskimääräistä selvästi matalammat impulsiivisuuden keskiarvot tarkoittavat, että he vastasivat aloitteisiin yleensä keskimääräistä hitaammin.

## 6 Aktiivisuustaso eli energisyys

Aktiivisuustason korkeat keskiarvot merkitsevät, että lapsi on liikkeessä tai tekee erilaisia liikkeitä usein tai jatkuvasti. Matalat keskiarvot tarkoittavat, että lapsi on liikkeessä tai tekee erilaisia liikkeitä harvemmin eli istuu usein hiljaa paikallaan. Koko aineistossa lasten (N=173) aktiivisuustason keskiarvo oli 4,42 (kh = 0,98). Tutkimuslapsista aktiivisuustason keskiarvo oli koko aineiston keskiarvoa korkeampi Matiaksella (6,42), Annalla (6,00), Hillalla (5,64) ja Antonilla (5,17). Koko aineiston keskiarvoa matalampi keskiarvo oli Minna (3,70), Laurilla (4,33), Väinöllä (4,08), Eemilillä (4,00) ja Aapolla (3,60). Inkalla aktiivisuuden keskiarvo (2,00) oli poikkeuksellisen matala, joten hänelle oli ominaista paikallaan oleminen.

## 7 Korkean intensiteetin ärsykkeiden tuottama mielihyvä

Korkean intensiteetin ärsykkeiden tuottaman mielihyvän korkeat keskiarvot tarkoittavat, että lapsi nautti korkean intensiteetin ärsykkeistä, esimerkiksi kovista äänistä sekä rajuista ja riehakkaista leikeistä. Matalat keskiarvot merkitsevät, että lapsi ei nauttinut melusta eikä vauhdikkaista leikeistä. Koko aineistossa lasten (N=173) korkean intensiteetin ärsykkeiden tuottama mielihyvän keskiarvo oli 3,95 (kh = 1,07). Tutkimuslapsista kyseisen temperamenttipiirteen keskiarvo oli koko aineiston keskiarvoa paljon tai jonkin verran korkeampi Laurilla (6,42), Antonilla (5,92), Matiaksella (5,67) ja Annalla (5,00). Lähellä koko aineiston keskiarvoa olivat Aapon (4,22), Väinön (4,17) ja Hillan (4,00) keskiarvot. Minnalla (3,55), Inkalla (3,55) ja Eemilillä (3,33) keskiarvo oli koko aineistoon verrattuna matala, mikä tarkoittaa, että he eivät pidä riehumisesta eivätkä rajuista leikeistä.

## 8 Matalan intensiteetin ärsykkeiden tuottama mielihyvä

Matalan intensiteetin ärsykkeiden tuottama mielihyvän korkea keskiarvo tarkoittaa, että lapsi nautti hiljaisuudesta ja leikki rauhallisia leikkejä istuen paikallaan. Matalat keskiarvot merkitsevät, että lapsi leikki harvemmin hiljaa paikallaan. Koko aineistossa lasten (N=173) korkean intensiteetin ärsykkeiden tuottaman mielihyvän keskiarvo oli 4,52 (kh = 1,07). Tutkimuslapsista matalan

intensiteetin ärsykkeiden tuottama mielihyvän keskiarvo oli koko aineiston keskiarvoa selvästi tai jonkin verran korkeampi Matiaksella (5,55), Minnalla (5,36), Antonilla (4,91) ja Inkalla (4,91). Annan (4,73) ja Väinön (4,55) keskiarvo oli lähellä koko aineiston keskiarvoa. Koko aineiston keskiarvoa hieman matalampi keskiarvo oli Eemilillä (4,36) ja Aapolla (4,10). Laurin (2,73) keskiarvo oli huomattavasti koko aineiston keskiarvoa matalampi, mikä tarkoittaa, että Lauri viihtyy vauhdikkaissa leikeissä eikä välitä melusta.

## **Temperamenttipiirteiden ilmeneminen vertaissuhteissa**

### **Sosiaalisuus, aktiivisuus ja turhautuminen**

Aktiivisesti yksinleikkivien lasten temperamenttipiirteissä oli paljon hajontaa. Toisin sanoen tietyn tyyppiset lapset eivät olleet sen enempää taipuvaisia yksinleikkiin kuin toisetkaan. Mielenkiintoista oli, että vanhemmat arvioivat lapsensa sosiaalisuuden olevan todella korkea. Korkea sosiaalisuus ei kuitenkaan näyttänyt merkitsevän sitä, että lapsen vuorovaikutus toisen lapsen kanssa toimisi hyvin. Sekä Annalla että Matiaksella turhautumisen keskiarvo oli korkea ja heille molemmille oli ominaista siirtyä leikkimään yksin tai eri lasten seuraan, jos heidän aloitteisiin ei vastattu. Turhautuminen ilmeni Annan harmistuneena ilmeenä ja siinä, että Anna toisti aloitteensa useaan kertaan toiselle lapselle tai kasvattajalle. Anna ja Matias ovat hyviä esimerkkiä Keltikangas-Järvisen (2012, 60) mainitsemista aktiivisista ja sosiaalisista lapsista, jotka osallistuvat päivän aikana useaan vuorovaikutushetkeen varhaiskasvatuksessa. Anna ja Matias ovat siellä, missä tapahtuu. Heidän sosiaaliset taitonsa eivät näytä vielä riittävän vuorovaikutustilanteiden hallintaan, josta seuraa, että he turhautuvat tai vetäytyvät tilanteesta ja päätyvät leikkimään yksin. Aktiiviset ja sosiaaliset lapset tarvitsevat lapsiryhmän aikuiselta ohjausta, rauhoittamista ja vuorovaikutustilanteiden määrän rajoittamista.

### **Korkean ja matalan intensiteetin ärsykkeiden tuoma mielihyvä**

Korkean ja matalan intensiteetin ärsykkeiden tuottama mielihyvä ilmeni siinä, millaista leikkiä lapsi tykkäsi leikkiä. Ne lapset, jotka nauttivat korkean

intensiteetin ärsykkeistä, leikkivät mielellään vauhdikkaita ja fyysisiä leikkejä. Esimerkiksi Anton kiipeili mielellään sohvalle ja Lauri kellahteli patjalle pötköttämään tai siirsi voimalla leluja paikasta toiseen. Matalan intensiteetin ärsykkeistä tulevaa mielihyvää oli havaittavissa selkeimmin Hillan aktiivisessa yksinleikissä, jolloin Hilla leikki pitkään samaa leikkiä vaihtamatta leikkipaikkaa. Toisaalta kaverinsa Minnan kanssa Hilla innostui leikkimään vauhdikkaampia leikkejä. Tämä osoittaa hyvin, että vaikka lapselle olisi ominaista tietynlainen temperamenttipiirre, toisessa yhteydessä piirre ei ilmene samalla tavalla.

### **Impulsiivisuus ja tyyntyteltävyys**

Korkea impulsiivisuuden arvo näkyi parhaiten siinä, miten nopeasti lapsi innostui muiden lasten leikkialoitteista ja leikeistä. Aapo, jolla oli keskimääräistä korkeampi impulsiivisuuden arvo, innostui usein nopeasti eri leikeistä. Toisaalta Matiaksella, jolla myös oli keskimääräistä korkeampi impulsiivisuuden arvo, impulsiivisuus näyttäytyi siinä, että hän siirtyi helposti leikistä toiseen ilman, että olisi malttanut keskittyä pitkäkestoiseen leikkiin.

Tyyntyteltävyys oli havaittavissa parhaiten silloin, kun lapsi harmistui ja aikuinen lohdutti häntä. Tällaisia tilanteita videoaineistossa oli hyvin vähän. On vaikea arvioida, johtuuko tämä siitä, että aikuinen on ennalta ehkäissyt harmistumista jo etukäteen vai eikö videoaineistoon ole sattunut turhautumisia. Varhaiskasvatuksen opettajana olen huomannut, että vaikka turhautumisia saadaan usein ehkäistyä ennalta, silti niitä tulee. Ja hyvä niin, sillä harmistumisen hetkissä varhaiskasvatuksella voidaan hyvin opettaa tunteiden tunnistamista ja sanoittamista.

## **6.3 Tulosten yhteenveto**

Taaperoiden vertaisvuorovaikutus ilmeni varhaiskasvatuksen vapaan toiminnan tilanteissa enimmäkseen erilaisina leikkeinä. Leikeissä ja muissa vuorovaikutusepisodeissa taaperoiden vuorovaikutus koostui sanojen ohella katseista, ilmeistä ja eleistä. Taaperot tekivät vuorovaikutusaloitteita monin eri tavoin. Aloitteet olivat sekä sanallisia että sanattomia. Aloitteita olivat esimerkiksi



pitkä katse, siirtyminen toisen viereen, kosketus, juoksun aloitus, seuraaminen ja lelun antaminen.

Aktiivinen yksinleikki esiintyi eri lapsilla eri tavoin ja pääosin leikkinä, jossa lapset tietoisesti leikkivät kaverin kanssa vierekkäin ja seurasivat toisen lapsen toimintaa. Aktiivista yksinleikkiä leikki tutkimuslapsista nuorin ja vanhin sekä neljä muuta taaperoa. Mielenkiintoista oli, että lähes aktiivista yksinleikkiä leikkineet tekivät leikkialoitteita vertaisilleen, mutta aloitteet pääosin jätettiin huomiotta tai torjuttiin.

Tutkimuslapsista neljä lasta leikki yhteisleikkiä ja he kaikki olivat yli kaksivuotiaita. Yhteisleikin edellytykseksi ilmeni taaperon kyky ylläpitää yhteisleikkiä ilman aikuisen ohjausta. Yhteisleikkiä leikkineet taaperot osasivat tulkita hyvin toisten lasten leikkialoitteita, vaikka aloite saattoi olla sanojen ohella katse tai kosketus. Mitä vanhempi taapero oli, sen pidempiä yhteisleikit vertaisten kanssa olivat.

Tutkimuksessa ilmeni, että taaperolle ominainen temperamentti on havaittavissa lasten vertaisvuorovaikutuksessa. Ujouden määrässä ilmeni vaihtelua taaperoiden välillä jonkin verran. Vanhempien arvioimana taaperot eivät pääosin vaikuttaneet olevan kovinkaan ujoja vieraita ihmisiä kohtaan. Tässä tutkimuksessa taaperoille oli ominaista erityisesti korkea sosiaalisuus eli halu olla toisten ihmisten kanssa. Myös tutkimuslapset hakeutuivat mielellään toisten ihmisten joukkoon ja viihtyivät muiden ihmisten seurassa.

Vanhempien arvioimana taaperot eivät turhaudu kovinkaan usein ja tyyntyvät melko nopeasti harmituksen jälkeen. Impulsiivisuuden suhteen taaperot reagoivat vaihtelevalla nopeudella aloitteisiin, välillä nopeasti ja välillä hitaammin. Tämän tutkimus osoitti, että osalla taaperoista on korkea arvo korkean intensiteetin ärsykkeiden tuottamassa mielihyvässä ja toisilla matalan intensiteetin ärsykkeiden tuottamassa mielihyvässä. Toisin sanoen osa taaperoista nauttii riehakkaista leikeistä ja osa rauhallisista leikeistä. Lisäksi toisille taaperoille on ominaista korkea aktiivisuus, toisille matalampi aktiivisuus.

## 7 Luotettavuus

Tutkimustulosten luotettavuutta arvioitaessa on syytä huomioida, että taaperoiden vertaisvuorovaikutukseen vaikuttavat temperamentin lisäksi monet muutkin tekijät, esimerkiksi lapsen kognitiiviset ja kielelliset valmiudet sekä lapsen ikä. Tätä tutkimusta on hyvä tarkastella Anu Kovalaisen Pro gradu -tutkimuksen rinnalla, sillä Anu on tarkastellut samaa videoaineistoa ja siinä ilmenevää vertaisvuorovaikutusta lasten kielellisten ja kognitiivisten tekijöiden näkökulmasta. Näiden kahden gradun avulla lukija saa kokonaisvaltaisemman kuvan taaperoiden vertaisvuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että vuorovaikutustilanteita olivat videoineet LASSO-hankkeessa työskennelleet varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Aineiston kuvaajat ovat pysyneet kuvauksen aikana mahdollisimman ulkopuolisina ja välttäneet ottamasta kontaktia kuvattavien kanssa, mikä on tärkeää vuorovaikutuksen aitouden kannalta. Taaperoiden temperamentti arvioitiin Taaperoiden temperamenttikyselyllä, joka on kansainvälisesti käytetty ja luotettavaksi todettu.

Tutkimuksen analyysivaiheessa analysoin ensin videoaineiston, jotta en muodostaisi ennako-olettamuksia, miten temperamenttipiirteet ilmenevät vuorovaikutuksessa. Temperamenttiarviointien analyysistä aloittaminen olisi todennäköisesti johtanut siihen, että olisin arvioinut jokaisen lapsen vuorovaikutusta ”temperamenttisilmälasien” läpi. Nyt tein molemmat analyysit erillisinä ja vasta sitten tarkastelin temperamenttipiirteiden ilmenemistä vertaisvuorovaikutuksessa.

Videoaineiston analyysimenetelmänä oli sisällönanalyysi. Sitä kritisoidaan usein helpoksi valinnaksi, koska siinä aineisto vain luokitellaan uuteen järjestykseen vailla varsinaista analyysiä ja tutkijan omaa pohdintaa (Salo 2015, 166). Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että havainnoijilla on yhtenäinen näkemys tapahtuneesta (Pellegrini ym. 2004, 3). Videoaineiston analyysin luotettavuutta tässä tutkimuksessa parantaa se, että olen vertaillut saamiani analyysituloksiani Anun tuloksiin.

Tässä tutkimuksessa temperamenttiaineistojen analyysi täydentää hyvin sisällönanalyysistä saatuja tuloksia, jolloin aineistosta saadaan uudella tavalla kuvattua tietoa.

## 8 Johtopäätökset ja pohdinta

Varhaiskasvatuksen kontekstissa jokainen taapero on yksilö ja samalla ryhmän jäsen. Korkealaatuinen varhaiskasvatus huomioi sekä taaperon yksilölliset piirteet että hänen kuulumisensa ryhmään. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien aikuisten tulisi erottaa, onko lapsen yksinleikin taustalla lapsen oma valinta vai torjutuksi tuleminen vertaisvuorovaikutuksessa. Aikuisten tulisi havainnoida lasten leikkiä jatkuvasti, jotta he tietävät, millaista tukea kukin lapsi tarvitsee erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista taaperoiden vertaisvuorovaikutus on varhaiskasvatuksen kontekstissa, ja miten temperamentti ilmenee siinä. Tutkimus oli monimenetelmätutkimus, jossa kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto nähtiin toisiaan täydentävinä. Monimenetelmäinen tutkimus vaati mielestäni rohkeutta käsitellä ja analysoida kahta aineistoa ja koota niistä selkeä, johdonmukainen näkemys, miten taaperoiden temperamentti ilmenee heidän vertaisvuorovaikutuksessaan. Tutkimuksen suhteen täytyi tehdä tarkkoja rajauksia esimerkiksi siitä, mihin vuorovaikutuksen tekijöitä havainnoidaan ja mitkä temperamenttipiirteet valitaan tutkimukseen. Tutkimus lisäsi ymmärrystä, millaisia piirteitä taaperoiden vertaisvuorovaikutukseen kuuluu ja miten temperamentti tässä siinä ilmenee.

Tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatuksen vapaan toiminnan aikana taaperoiden vertaisvuorovaikutus ilmeni pääosin erilaisina leikkeinä. Leikin ohella vertaisvuorovaikutusta ilmeni niissä tilanteissa, joissa taapero katseli toisten lasten leikkejä sivustaseuraajana tai joissa hän oli jollain tavoin vuorovaikutuksessa toisen lapsen kanssa, esimerkiksi katseen ja/tai puheen, ilmeiden ja eleiden avulla. Tutkimus osoitti Kronqvistin (2004) tutkimuksen tavoin, että pienet lapset tekevät runsaasti vuorovaikutusaloitteita toisilleen. Tutkimuksessa taaperoiden aloitteet olivat sekä sanallisia että sanattomia. Aloitteita olivat esimerkiksi pitkä katse, siirtyminen toisen viereen, kosketus, juoksun aloitus, seuraaminen ja lelun antaminen.

Tutkimus osoitti Keltikankaan näkemyksen (2012) tavoin, että noin puolentoista vuoden ikäisille lapsille ovat tyypillisiä leikit, joissa esimerkiksi nauretaan yhdessä, tehdään jotain vierekkäin ja juostaan peräkkäin. Varhaiskasvatuksessa olisi tärkeää ohjata lapsia tasavertaiseen vuorovaikutukseen, sillä lapsen liiallinen itsekeskeisyys ja pyrkimys kontrolloida liikaa vuorovaikutusta saattavat johtaa siihen, että lapsesta tulee epäsuosittu (ks. Neitola 2011). Tämä tutkimus vahvisti aiempien tutkimusten tuloksen siitä, että ohjattaessa lasten vertaisvuorovaikutusta aikuinen ei estä lasten välistä vuorovaikutusta, vaan ennemmin vahvistaa sitä. Kuitenkin tämä edellyttää aikuiselta läsnäoloa ja sensitiivisyyttä sen suhteen, millaisia aloitteita ja torjuntia lapset vertaisvuorovaikutuksessaan tekevät.

Tutkimus osoitti, että taaperolle ominainen temperamentti on nähtävissä lasten vertaisvuorovaikutuksessa. Taaperoille erityisen ominaiseksi temperamenttipiirteeksi näyttäytyi korkea sosiaalisuus eli halu olla toisten ihmisten kanssa. Erilaisten temperamenttipiirteiden ilmeneminen vertaisvuorovaikutuksessa osoittaa, että siihen vaikuttaa kielellisten ja kognitiivisten tekijöiden ohella olennaisesti myös lapsen temperamentti. Varhaiskasvatuksen opettajana olen kuitenkin havainnut, että lapsen temperamentin vaikutusta hänen vuorovaikutukseensa ei tunnisteta varhaiskasvatuksessa kovinkaan hyvin. Kuitenkin esimerkiksi matalan impulsiivisuuden omaavat lapset tarvitsevat erilaista vuorovaikutuksen ohjausta kuin lapset, joilla on korkea impulsiivisuus. Tutkimuksessani oli kaksi lasta, jotka olivat hyviä esimerkkiä Keltikangas-Järvisen (2012, 60) mainitsemista aktiivisista ja sosiaalisista lapsista. Kyseiset lapset osallistuivat päivän aikana useaan vuorovaikutushetkeen varhaiskasvatuksessa. Heidän sosiaaliset taitonsa eivät kuitenkaan vaikuttaneet riittävän vielä vuorovaikutustilanteiden hallintaan, jonka vuoksi he turhautuivat tai vetäytyivät tilanteesta ja päätyivät leikkimään yksin. Kyseiset tutkimuslapset tarvitsevat lapsiryhmän aikuiselta ohjausta, rauhoittamista ja vuorovaikutustilanteiden määrän rajoittamista.

Näyttää siltä, että varhaiskasvatus tarjoaa taaperoille monia hetkiä vertaisvuorovaikutukseen hoitopäivän aikana. Kotona hoidettavien taaperoiden kohdalla on tärkeää huolehtia siitä, että he saavat riittävästi kokemuksia

vertaisvuorovaikutuksesta. Varhaiskasvatuksessa olevien taaperoiden kohdalla tulee erityisesti pitää huolta siitä, että myös ollessaan osa ryhmää lapsen yksilölliset piirteet, esimerkiksi temperamentti, tulevat huomioiduiksi.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on nostaa esille temperamentin merkitys lasten vertaissuhteissa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Olen samaa mieltä kuin Mullola (2012), joka suosittaa temperamenttitietoista pedagogiikkaa osaksi opettajankoulutusta. Mullola on tutkinut väitöstutkimuksessaan, onko oppilaan temperamentti yhteydessä hänen saamiinsa kouluarvosanoihin. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajan käsitys oppilaan synnynnäisestä temperamentista, tavoitteellisuudesta ja opetettavuudesta on yhteydessä oppilaan saamiin matematiikan ja äidinkielen arvosanoihin. Mullolan mukaan temperamenttitietoisien pedagogiikan opettamisen avulla opettajat saisivat välineitä tunnistaa oppilaan synnynnäinen temperamentti, erottaa se kognitiivisesta kyvykkyydestä ja mahdollistaa oppilaan kouluarviointi, joka on riippumaton oppilaan temperamentista ja persoonallisuudesta. Mielestäni myös varhaiskasvatuksessa toimivat varhaiskasvatuksen opettajat hyötyisivät temperamenttitietoisien pedagogiikan opiskelusta oppiakseen erottamaan lapsen temperamentin hänen kognitiivisesta kyvykkyydestään.

Tutkimukseni on saanut itseni varhaiskasvatuksen opettajana ymmärtämään temperamentin merkityksen lapsen käyttäytymisessä. Varhaiskasvatuksessa tavoitteena ei ole muuttaa lasten temperamenttia, vaan opettaa heille toiset huomioon ottavaa käytöstä. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi selvittää, miten lapsen temperamentti vaikuttaa siihen, miten päiväkodin aikuinen on vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Tutkimuksen aihe olisi varhaiskasvatuksen kannalta tärkeä, sillä ihmisen myöhempi persoonallisuus muodostuu temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksesta.

## Lähteet

- Almas, A.N., Degnan, K.A., Fox, N.A., Phillips, D.A., Henderson, H.A., Moas, O.L. & Hane, A.A. (2011). The Relations between Infant Negative Reactivity, Non-maternal Childcare, and Children's Interactions with Familiar and Unfamiliar Peers. *Social Development*, 20(4), 718-740.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Capone, N. C. & McGregor, K. K. (2004). Gesture Development: A Review for Clinical and Research Practice. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(1), 173.
- Casalin, S., Luyten, P., Vliegen, N. & Meurs, P. (2012). The structure and stability of temperament from infancy to toddlerhood: A one-year prospective study. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 94-108.
- Derry, S.J., Roy, R.D., Barron, B., Engle, R.A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J.L., Sherin, M.G. & Sherin, B.L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Engdahl, I. (2011). Toddler Interaction during Play in the Swedish Preschool. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1421-1439.
- Goldsmith, H. H., Lemery, K. S., Aksan, N. & Buss, K. A. (2000). Temperamental Substrates of Personality Development. Teoksessa V. J. Molfese & D.L. Molfese (toim.) *Temperament and Personality Development across the Life Span* (s.1-32) London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hagerty, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K.L., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila; M. Alasuutari; M. Hännikäinen.; A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s.126-146). Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, M. & Rutanen, N. (2013). Important themes in research on and education of young children in day care centres: Finnish viewpoints. *Nordisk Barnehageforskning* 6, 11-21.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006). Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila; M. Alasuutari; M. Hännikäinen; A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 11-16). Tampere: Vastapaino.
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa : diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Howe, N., Petrakos, H., Rinaldi, C. M. & Lefebvre, R. (2005). "This Is a Bad Dog, You Know...": Constructing Shared Meanings During Sibling Pretend Play. *Child Development*, 76(4), 783-794.
- Hughes, F. P. (2010). *Children, play, and development*. (4th ed toim.). Los Angeles: Sage.
- Janson, H. & Mathiesen, K. S. (2008). Temperament Profiles from Infancy to Middle Childhood: Development and Associations with Behavior Problems. *Developmental Psychology* 44(5), 1314-1328.



- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside: small stories about the politics of belonging in preschools*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! : kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?*. Helsinki: Gaudeamus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa (2015). *Temperamentti : ihmisen yksilöllisyys*. (5. p. ed.). Helsinki: WSOY.
- Klippi, Anu (2005). Vuorovaikutuksesta puheeseen-puheesta vuorovaikutukseen: Sanalliset ja eisanalliset ainekset kehittyvässä ja poikkeavassa vuorovaikutuksessa. *Puhe ja Kieli*, 25(2), 35-52.
- Komsi, N. (2009). *Child temperament and parental personality : continuity and transactional change*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kronqvist, Eeva-Liisa (2004). *Mitä lapsiryhmissä tapahtuu? : pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede*, 11(1), 3-12.
- Laaksonen, Vilja (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s.13-37) Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lehtinen, A. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s.138-155). Tampere: Vastapaino.
- Lobman, C. L. (2003). What Should We Create Today? Improvisational teaching in play-based classrooms. *Early Years*, 23(2), 131-142.
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An Analytic Tool for Examining Teacher-Child Interactions in the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 455-470.
- Mäkelä, J. (2009). Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.), *Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika* (s. 60-72). Helsinki: Tammi.
- Mäkinen, M. (2002). *Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa : fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Mccrae, R. R., Costa jr, P. T., Ostendorf, R., Angleitner, A., Hrebickova, M., Avia, M. D., Sanz, M.L., Sanchez-Bernardos, Kusdil, M.E., Woodfield, R., Saunders, P.R. & Smith, P. B. (2000). Nature Over Nurture: Temperament, Personality, and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 173-186.
- Monaco, C. & Pontecorvo, C. (2010). The Interaction between Young Toddlers: Constructing and Organising "Participation Frameworks". *European Early Childhood Education Research Journal*, 341-371.

- Mullola, S. (2012). *Teachability and school achievement : is student temperament associated with school grades ?* Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Munter, H. (2001). Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa A. Helenius; K. Karila; H. Munter; P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 93-116). Helsinki: WSOY.
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pálmadóttir, H. & Johansson, E. M. (2015). Young children's communication and expression of values during play sessions in preschool. *Early Years*, 35(3), 289-302.
- Pellegrini, A. D., Hoch, J. & Symons, F. J. (2004). *Observing children in their natural worlds : a methodological primer*. (2nd ed toim.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pesonen, A.-K. (2004). *Infant Temperament in Context: Premises of Parental Perceptions*. Väitöskirja. Helsinki: Edita.
- Pesonen, H. (2016). *Sense of belonging for students with intensive special education needs: an exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K. & Sheese, B. E. (2007). Attention genes. *Developmental Science* 10(1), 24-29.
- Pursi, A., Lipponen, L. & Sajaniemi, N. (2018). Emotional and playful stance taking in joint play between adults and very young children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 28-45.

- Putnam, S. P., Gartstein, M. A. & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29(3), 386-401.
- Putnam, S. P., Rothbart, M. K. & Gartstein, M. A. (2008). Homotypic and Heterotypic Continuity of Fine-Grained Temperament during Infancy, Toddlerhood, and Early Childhood. *Infant and Child Development*, 17(4), 387-405.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (2006). Temperament. Teoksessa N. Eisenberg; W. Damon & R.M. Lerner (toim.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* (6. painos, s. 99-166). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212.
- Rothbart, M. K. & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. *Advanced in developmental psychology*1, 37-86.
- Rothbart, M. K. & Putnam, S. P. (2002). Temperament and socialization. Teoksessa A. Caspi & L. Pulkkinen (toim.), *Paths to successful development: personality in the life course* (s.19-45). Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. (2000). Temperament and Personality: Origins and Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.
- Rothbart, M. K. (1986). Longitudinal Observation of Infant Temperament. *Developmental Psychology*, 22(3), 356-365.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. (2015). *Stressin säätely : kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa : vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanson, Hemphill, Bilge & McClowry (2011). Temperament and social development. Teoksessa C.H. Hart ja Peter K Smith (toim.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (s.227-245). Malden: Wiley-Blackwell.
- Silvén, Maarit (2006). Mitä varhainen vuorovaikutus ja 2-vuotiaan kielitaito kertovat kehityksen jatkumosta? *Puhe ja Kieli*, 26(6), 115-122.
- Sinkkonen, J. (2017). *Kolumni: Varhaiskasvatus on täynnä sanahelinää – alle 3-vuotias ei tarvitse kasvatusta vaan tuttujen ja turvallisten ihmisten läheisyyttä*. Helsinki: Saatavilla: <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000005112772.html?share=05278aadd682df522ee2c6dccb5a5df9>
- Siren-Tiusanen, H. (2001). Alle kolmevuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius; K. Karila; H. Munter; P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 15-34) Helsinki: WSOY.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Van Den Akker, A L, Dekovic, M., Prinzie, P. & Asscher, J. J. (2010). Toddlers' Temperament Profiles: Stability and Relations to Negative and Positive Parenting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 485-495.
- Vihavainen, S. (2017). *Lastenpsykiatri Sinkkonen arvosteli pikkulasten varhaiskasvatusta, asiantuntijat rauhoittelevat: ”Vanhemmat ovat jo hyvin syyllistyneitä näiden kysymysten*

*edessä*”. Helsinki: Saatavilla: [http://www.hs.fi/kotimaa/art-](http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005114083.html?share=0008b36adeb4aed2ae47e3ffa62fa222)

[2000005114083.html?share=0008b36adeb4aed2ae47e3ffa62fa222](http://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005114083.html?share=0008b36adeb4aed2ae47e3ffa62fa222)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*.

Cambridge: Harvard University Press.

Wittmer, D. (2012). The Wonder and Complexity of Infant and Toddler Peer Relationships.

*Young Children*, 67(4), 16-25.

Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods*. 3. painos. Calif: Sage.